

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
Pedagogika

Disertační práce

Mgr. Karolína Pávková

Bilingvní školy a evropské projekty

Bilingual schools and European projects

Praha 2012

vedoucí práce: Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Poděkování

Touto cestou děkuji vedoucí disertační práce Doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc. za vstřícné vedení, podnětné návrhy a cenné rady. Dále děkuji Dr. Christine Jones a Dr. Hywelovi Lewisovi z University Trinity St David za poskytnutí odborných konzultací a potřebných materiálů během mého výzkumného pobytu ve Walesu ve Velké Británii.

Výzkumné šetření v České republice a Německu proběhlo díky podpoře z Projektového účelového stipendia FF UK v Praze. Výzkum ve Velké Británii (Walesu) byl uskutečněn díky stipendiu Hlávkovy nadace a Fondu mobility FF UK v Praze.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze2012

.....

Podpis

Anotace

Tématem disertační práce je vztah bilingvního vzdělávání a vzdělávacích projektů s evropskou tematikou. Pro účely práce proběhlo výzkumné šetření na bilingvních gymnáziích v České republice, Německu a Velké Británii. Do evropské problematiky byla zahrnuta následující témata: evropská politika, mezikulturní dialog, mezinárodní mír, lidská práva, humanitární práce a jazykové vzdělávání. Empirická část práce se záměrně uskutečnila na bilingvních gymnáziích, kde výuka několika předmětů probíhá v cizím jazyce. Vzhledem k této skutečnosti zde byla očekávána častá participace na vzdělávacích projektech s evropskou tematikou (dále evropských projektech), která je v některých případech velmi úzce spojována se studiem cizích jazyků. Vzdělávací projekty jsou v českém, německém i britském prostředí významnou součástí kurikula a je jim věnována stále větší pozornost. Obohacují výuku z hlediska obsahového i metodického a umožňují navázání spolupráce školy s partnerskými institucemi. Problematika bilingvního vzdělávání a výchovy je v poslední době často podporována v kontextu mezinárodních vzdělávacích strategií zaměřených na kulturní biodiverzitu a mnohojazyčnost. V Evropské unii je v programové rovině v této souvislosti podporována zejména Metoda obsahově a jazykově integrovaného učení (CLIL).

Předložený teoreticko-empirický výzkum byl realizovaný pomocí rozhovorů s učiteli, dotazníků pro studenty a projektové analýzy. V každé z uvedených zemí byla do výzkumného šetření zapojena dvě bilingvní gymnázia. Celkem tedy vzniklo šest případových studií věnovaných evropským projektům na bilingvních školách. Výzkumný projekt probíhal v českém, německém a anglickém jazyce.

Cílem projektu bylo zjistit, jaká jsou specifika vzdělávacích projektů realizovaných na bilingvních školách, a to z několika hledisek. První výzkumná otázka měla zjistit zda u vzdělávacích projektů bilingvních gymnázií převažuje zaměření na evropskou problematiku. Dále byl výzkum v rámci výzkumu ověřován předpoklad, že realizace evropských projektů podporuje rozvoj interkulturních dovedností žáků. V rámci třetí výzkumné otázky byla sledována souvislost mezi organizací evropských projektů a spoluprací s místním regionem. V neposlední řadě bylo zjišťováno, zda mají žáci zájem o evropskou problematiku. Další výzkumné otázky byly zaměřeny na propojení realizace vzdělávacích projektů a výuky, na výstup evropských projektů sloužící jako inspirativní zdroje pro výuku a na další vzdělávání učitelů v rámci evropských projektů.

Abstract

The theme of this dissertation thesis is the relation of bilingual education and educational projects aimed at European issues. The research part was conducted at bilingual upper secondary schools in the Czech Republic, Germany and Great Britain (Wales). In the thesis the themes such as European politics, intercultural dialogue, international peace, human rights, humanitarian aid and language education are primarily included into European issues. The empirical research was deliberately realized at bilingual schools, where the instruction is delivered through the medium of two languages.

With regard to this fact a frequent participation at educational projects with European focus (European projects) was anticipated at these schools. European projects are often interconnected with the language studies. In recent years education projects have been an important part of the curriculum in Czech, German and British environment and they play a vital role in education context. The projects enrich the bilingual instruction from both methodical and content perspective and enable launching cooperation between schools and other partner institutions. Bilingual education has lately been supported by international educational strategies aimed at cultural biodiversity and multilingualism. In European Union The Method of Content and Integrated Learning (CLIL) has been promoted especially by introducing new educational programmes and initiatives.

Presented theoretical-empirical research was conducted by interviews with teachers, pupil questionnaires and project analysis. In each of these countries there were two bilingual schools involved in the research. In overall, there are six case studies on European projects at bilingual schools. The research was realized in Czech, German and English language.

The goal of the research project was to detect the specifics of education projects at bilingual schools. The research questions were targeted at the focus of educational projects, their potential to develop pupils' intercultural competences and cooperation with a local region, pupils' interest in European issues, the link of the projects with the instruction, projects outcomes as inspirational resources for instruction and further teacher education in the frame of European projects.

Klíčová slova

Evropská dimenze vzdělávání , europeizace, evropská problematika, vzdělávací projekty, evropské projekty, vzdělávací program, evropské vzdělávací programy, evropská vzdělávací politika, , jazykové vzdělávání, bilingvní vzdělávání, bilingvní školy, Metoda obsahově a jazykově integrovaného učení (CLIL), interkulturní dovednosti, spolupráce s místním regionem, další vzdělávání učitelů.

Key words

European dimension of education, Europeization, European issues, educational projects, European projects, educational programme, European educational programmes, European education policy, language education, bilingual education, bilingual schools, The Method of Content and Language Integrated Learning (CLIL), intercultural competences, cooperation with a local region, further teacher education.

OBSAH

Úvod

1. Východiska komparativní analýzy	11
1.1 Vymezení výzkumného pole a formulace problémových okruhů	11
1.2 Předmět a cíl práce	14
1.3 Formulace výzkumných otázek	17
1.4 Vymezení terminologie	20
2. Teoretická východiska problematiky vzdělávacích projektů	28
2.1 Evropská dimenze ve vzdělávání	28
2.2 Role vzdělávacích projektů v evropské politice	32
2.3 Vzdělávací projekty zaměřené na evropskou tematiku	39
2.3.1 Téma studentské participace	39
2.3.2 Evropské projekty jako forma spolupráce s místním regionem	43
2.3.3 Evropské projekty ve vztahu k rozvoji interkulturních a jazykových dovedností	47
2.4 Projektová metoda výuky	50
2.5 Vzdělávání učitelů bilingvních škol	53
3. Teoretická východiska problematiky bilingvního vzdělávání	56
3.1 Téma jazykového vzdělávání v mezinárodních vzdělávacích strategiích	56
3.2 Sociální kontext bilingvního vzdělávání	63
3.3 Současné koncepty bilingvního vzdělávání	69
4. Bilingvní vzdělávání ve vybraných evropských zemích	77
4.1 Bilingvní vzdělávání v České republice	77
4.1.1 Současné kurikulum v České republice	77
4.1.2 Demografická struktura a jazykové menšiny v České republice	80
4.1.3 Jazykové a bilingvní vzdělávání v České republice	82
4.2 Bilingvní vzdělávání v Německu	86
4.2.1 Současné kurikulum v Německu	86
4.2.2 Demografická struktura a jazykové menšiny v Německu	90
4.2.3 Jazykové a bilingvní vzdělávání v Německu	92
4.3 Bilingvní vzdělávání ve Velké Británii	94
4.3.1 Současné kurikulum ve Velké Británii	94
4.3.2 Demografická struktura a jazykové menšiny ve Velké Británii	97
4.3.3 Jazykové a bilingvní vzdělávání ve Velké Británii	99
5. Vymezení metod výzkumného šetření	103
5.1 Metoda komparativní analýzy	103
5.2 Vymezení výzkumného vzorku	106
5.3 Dotazník pro studenty bilingvních škol	109
5.4 Rozhovor s učiteli bilingvních škol	110
5.5 Projektová analýza	112
6. Výzkumné šetření – projektová analýza a případové studie	115
6.1 Analýza evropských projektů na bilingvních školách v České republice	115
6.1.1 Případová studie školy A a B	115
6.1.2 Analýza projektů na školách A a B	116
6.2 Analýza evropských projektů na bilingvních školách v Německu	119
6.2.1 Případová studie školy C a D	119
6.2.2 Analýza projektů na školách C a D	120
6.3 Analýza evropských projektů na bilingvních školách ve Velké Británii (Walesu)	123
6.3.1 Případová studie školy E a F	123

6.3.2	Analýza projektů na školách E a F	124
6.4	Shrnutí a interpretace výsledků projektové analýzy	127
7.	Výzkumné šetření – dotazníky a rozhovory	129
7.1	Pilotní šetření a jeho vyhodnocení	129
7.2	Vyhodnocení dotazníků a rozhovorů v České republice	130
7.2.1	Vyhodnocení dotazníků	130
7.2.2	Vyhodnocení rozhovorů	133
7.3	Vyhodnocení dotazníků a rozhovorů v Německu	137
7.3.1	Vyhodnocení dotazníků	137
7.3.2	Vyhodnocení rozhovorů	137
7.4	Vyhodnocení dotazníků a rozhovorů ve Velké Británii (Walesu)	143
7.4.1	Vyhodnocení dotazníků	143
7.4.2	Vyhodnocení rozhovorů	146
7.5	Celkové vyhodnocení výzkumného šetření	150
7.5.1	Výsledky výzkumného šetření v České republice	150
7.5.2	Výsledky výzkumného šetření v Německu	152
7.5.3	Výsledky výzkumného šetření ve Velké Británii (Walesu)	153
8.	Závěry a interpretace výsledků komparativní analýzy	156
	Závěr	
	Seznam použitých zdrojů	
	Seznam tabulek	
	Přílohy	

Úvod

Dnešní globalizovaná společnost je charakteristická nejen ekonomickou a politickou integrací a pluralitou kulturních a sociálních forem, ale také lingvistickou multikulturalitou. Ta je díky akceleraci a vrstvení informačních kanálů zejména v anglickém jazyce a kulturně-politické uniformitě významně ohrožena. V evropském regionu je různými způsoby explicitně prezentována tzv. „evropská identita“, která by mohla v budoucnu vést k zásadní proměně sociokulturních struktur, a tedy i jazykových entit. Tato skutečnost by mohla způsobit zánik dnes již minoritně využívaných lokálních jazyků. Institucionalizace evropské komunity a s ní spojovaný fenomén vzdělávacích projektů vytvořily unikátní prostor pro mezinárodní spolupráci v oblasti vzdělávání a vědy, která by mohla jazykovou diverzitu postupně revitalizovat.

Koncepční strategie na evropské úrovni operující s principy udržitelného rozvoje a konkurenceschopnosti jsou jednotlivými societami transformovány podle společensko-ekonomického vývoje, přičemž získávají nové formy a cíle. Akční plány a programy v oblasti vzdělávání se však v posledních desetiletích svým zacílením radikálně nezměnily. Jejich cílem je umožnit evropským občanům přístup k odbornému a celoživotnímu vzdělávání, posílit studentskou a vědeckou mobilitu, zvýšit počet absolventů povinného a vyššího vzdělávání a genderovou rovnováhu, propagovat počítačovou a funkční gramotnost a v neposlední řadě navýšit počet vyučovaných cizích jazyků. Znalostní společnost dvacátého prvního století stojí tvář v tvář situaci, kdy se odborné znalosti a obsahy stávají všeobecnými a naopak. Znalost cizího jazyka a interkulturní dovednosti, které s ní souvisí, patří mezi základní dovednosti člověka postmoderní společnosti. Zřizování škol podporujících bilingvní vzdělávání je nepochybně jednou z cest, jak u žáků tyto kompetence rozvíjet.

Předložený výzkumný projekt je zaměřen na porovnání vzdělávacích projektů s evropskou tematikou (dále evropské projekty) realizovaných na bilingvních školách v České republice (dále ČR), Německu a Velké Británii (Walesu). Bilingvní vzdělávání je v českém prostředí mj. aktuální především kvůli pilotnímu ověřování Rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia. V multikulturní společnosti Německa je téma nahlíženo zejména v souvislosti s hojně diskutovaným vzděláváním imigrantů. Wales je v posledních dekáдах svědkem postupné revitalizace velštiny, která je základním kamenem velšské identity a tedy i sociokulturního života ve Walesu.

Jedná se o mezinárodní výzkum, jež byl realizován v českém, anglickém a německém jazyce. Cílem výzkumného projektu je analyzovat situaci v oblasti bilingvního školství ve vybraných zemích v souvislosti s evropskými projekty, do kterých jsou školy zapojeny. Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí metody dotazníku, rozhovoru a obsahové analýzy projektů. Základní výzkumná otázka této komparativní analýzy zněla: Jaká specifika mají evropské projekty, které jsou realizovány na bilingvních gymnáziích? Vedlejší výzkumné otázky byly orientovány na zaměření vzdělávacích projektů, jejich potenciál rozvíjet u žáků interkulturní kompetence a na jejich zájem o evropskou problematiku. Dále se výzkum zabýval problematikou spolupráce s místním regionem a dalšího vzdělávání učitelů v rámci projektů. V neposlední řadě byla pozornost věnována také inspirativním výstupům projektů a propojování projektů s výukou.

V úvodu práce je jasně vymezena terminologie, která je v rámci bilingvního vzdělávání v mezinárodním kontextu hojně diskutovaná a může vést k mnohým obsahovým nesrovnalostem.

První část práce je věnována teoretickým východiskům evropské tematiky ve vzdělávání, vzdělávacích projektů a bilingvního vzdělávání ve vybraných zemích, a to v daných sociokulturních kontextech. Dále následuje teoretická a empirická část výzkumného šetření v jednotlivých zemích, její vyhodnocení a interpretace.

Jazykové a bilingvní vzdělávání se v posledních letech stalo v evropském regionu díky vysoké společenské poptávce po studiu cizích jazyků, neustále narůstající společenské multikulturalitě, ale i frekventované studijní a pracovní mobilitě jedním ze zásadních témat srovnávací pedagogiky. Cílem této práce je ukázat některá specifika sekundárního bilingvního vzdělávání ve vztahu k evropským projektům, které obsahově i metodicky ovlivňují nejen práci dané školní instituce a výuku, ale především působí na žáky a jejich pedagogy.

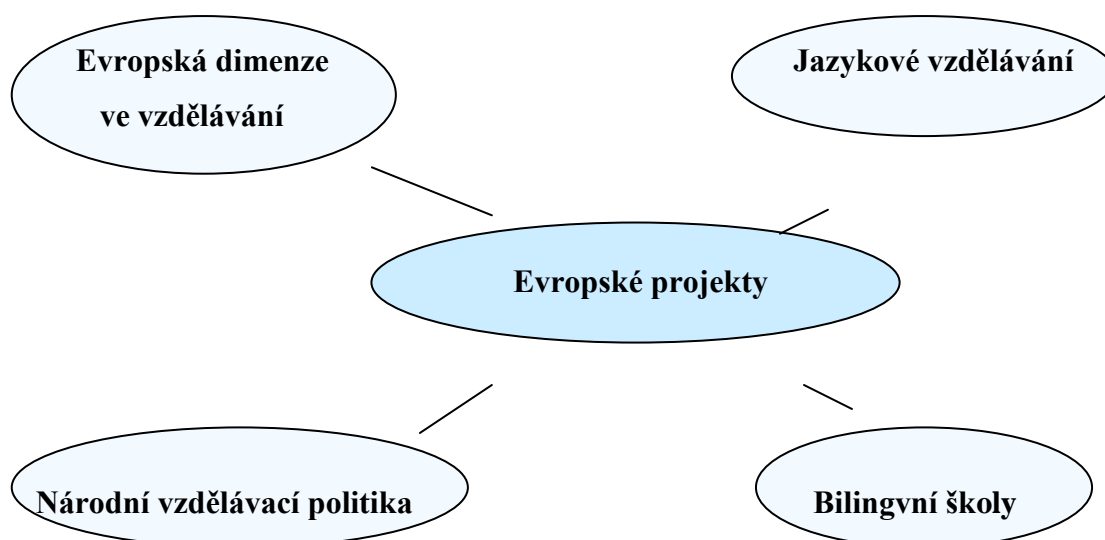
1. Východiska komparativní analýzy

1.1 Vymezení výzkumného pole a formulace problémových okruhů

Výzkumné pole práce lze vymezit pomocí pěti tematických okruhů. Hlavním elementem jsou **vzdělávací projekty s evropskou tematikou** (dále evropské projekty), které jsou realizovány v mnohohrstevné kulturně-sociální realitě. Tou jsou v nejnižší organizační rovině sekundární **bilingvní školy**, na kterých jsou projekty realizovány. Dále hraje významnou roli **národní vzdělávací politika** dané země, resp. vzdělávací politika, která se přímo či nepřímo týká bilingvního vzdělávání v rámci sekundárního školství. Z obsahového, ale i koncepčního hlediska jsou projekty ovlivňovány současnou podobou tzv. **evropské dimenze ve vzdělávání**. Jedná se o činitel zásadně předurčující nejen cíle, témata a programové ukotvení vzdělávacích projektů, ale také skladbu účastníků se partnerských subjektů, tedy sociálně-edukační podmínky, ve kterých mají být projekty připravovány, uskutečňovány, ale také vyhodnocovány. Posledním z pěti elementů determinujícím prezentované výzkumné pole je **jazykové vzdělávání**, jež je v edukačním procesu projektů současně prostředkem, obsahem i cílem.

Vztah těchto elementů lze graficky znázornit následovně.

Schéma č. 1: Evropské projekty ve struktuře výzkumného pole



Jak je vidět ze schématu, evropské projekty jsou přímo ovlivňovány ostatními čtyřmi elementy zásadních pro danou problematiku. Tyto ostatní elementy však vždy na evropských projektech nezávisí. Všeobecně tedy nelze ve všech případech konstatovat, že tento vliv je oboustranný.

Evropská dimenze ve vzdělávání výhradně nefunguje v závislosti na realizaci evropských projektů. Jinými slovy, výsledky projektů a jejich diseminace mají sice nevyvratitelný význam ve vzdělávací oblasti, ale v obecné perspektivě nemají potenciál měnit evropský edukační kontext. Také národní vzdělávací politika a její směřování přímo nesouvisí s konkrétní formou, obsahem a organizací evropských projektů. Zde je ale třeba poznamenat, že v porevolučních letech frekventované iniciativy soukromých, neziskových a nevládních organizací ve vzdělávací a sociální oblasti nepochybně ovlivnily nejen vyučovací metody a výukové materiály, ale i kurikulární a extrakurikulární aktivity škol.

Jazykové vzdělávání, a to především vzdělávací obsah, na základě kterého je realizováno, je do jisté míry inspirováno evropskými projekty. Jedná se například o konkrétní mezinárodní programy, soutěže, konference apod., kterých se žáci účastní v rámci povinné i nepovinné výuky cizího jazyka. Evropské projekty přináší do jazykového vzdělávání aktuální témata, autentické materiály a zkušenosti.

Zásadním předpokladem této práce je vzájemný vztah bilingvního vzdělávání a evropských projektů. Teoretická i empirická část výzkumného šetření tento předpoklad potvrzuje. Evropské projekty jsou na vybraných šesti sekundárních bilingvních školách velmi frekventovanou záležitostí a mají tedy přímý vliv na bilingvní vzdělávání.

Nabízí se zde však otázka, proč byly pro účely práce zvoleny právě bilingvní sekundární školy. Evropské projekty jsou totiž realizovány i na ostatních sekundárních školách, nejčastěji gymnáziích. Hlavním důvodem ukotvení evropských projektů do realizační roviny, kterou jsou bilingvní gymnázia, je intenzivní zaměření na jazykové vzdělávání. Tato profilace s sebou přináší implementaci vzdělávacích obsahů orientovaných na témata jako interkulturní dialog, evropskou politiku, mezinárodní vztahy, udržitelný rozvoj, humanitární činnost apod. Právě na tato témata jsou často zacíleny evropské projekty. Výhodou zde není ale pouze vzdělávací kontext, ve kterém je jazyková výuka uskutečňována. Pokročilá znalost cizího jazyka žákům umožňuje zapojit se do mezinárodních projektů, kterých se účastní školy z různých (nejen) evropských zemí a jejich zástupci. Cizí jazyk je v tomto smyslu nejen komunikačním prostředkem umožňujícím dorozumění, ale také nástrojem podporujícím sebevyjádření a další vzdělávání.

Finální **organizační i obsahová podoba projektů** na bilingvních školách je výsledkem současného působení několika činitelů:

- Pozice bilingvního vzdělávání v kontextu národní vzdělávací politiky
- Role evropské dimenze v kontextu stávajícího národního a školního kurikula
- Skladba předmětů vyučovaných v cizím jazyce
- Poměr jazykových a nejazykových předmětů
- Členství bilingvní školy v (mezi)národní síti škol
- Spolupráce s partnerskými subjekty
- Spolupráce s rodiči, komunitou a místním regionem
- Studijní zaměření na konkrétní cizí jazyk, předurčující kulturně-sociální kontext edukačního procesu
- Pedagogové a žáci
- Vedení školy a další zaměstnanci školy

Pozice bilingvního vzdělávání v kontextu národního kurikula se odvíjí především od role, kterou v rámci vzdělávání hraje jazykové vzdělávání a jazyková politika. Ta přímo souvisí s oficiálními jazyky v dané zemi, s regionálními jazyky, ale také s jazyky minorit. **Téma evropské dimenze** je do praxe obvykle implementováno pomocí průřezových témat nebo předmětů a seminářů. Zajímavou alternativou jsou ale také **vzdělávací projekty**, které jsou na tuto problematiku často zaměřeny. **Na bilingvních gymnáziích jsou v cizím jazyce vyučovány pouze některé předměty.** Právě v těchto předmětech jsou nejčastěji realizovány projekty různého charakteru, délky trvání i formy. V některých případech se jedná o humanitní předměty, jindy jde naopak o předměty přírodovědné. Výjimkou nejsou ani případy, kdy jsou v cizím jazyce vyučovány předměty humanitní i přírodovědné. Obvykle však skladba těchto vybraných předmětů odpovídá specializaci v rámci daného studijního programu a zaměření dané sekundární školy. Jestliže je daná škola zaměřena více na humanitní předměty, je pravděpodobné, že zde budou evropské projekty organizovány častěji. S profilací školy a jednotlivých studijních oborů přímo souvisí i poměr jazykových a nejazykových oborů. Ten má logicky také vliv na počet realizovaných evropských a ostatních projektů.

Členství školy v mezinárodní síti škol, partnerství s jinými školami a dalšími vzdělávacími institucemi často implikuje participaci na projektech rozvíjející kvalitu vzdělávání, výchovy, volnočasových aktivit poskytovaných danou bilingvní školou, ale také další vzdělávání

učitelů. Spolupráce školy s rodiči, komunitou a místním regionem umožňuje žákům i učitelům navazovat konkrétní partnerskou spolupráci zacílenou na aktuální vzdělávací potřeby a přiblížit školu reálnému životu.

Žáci, pedagogové a vedení školy a jejich individuální zájmy a přístup k projektové metodě výuky a vzdělávacím projektům významně ovlivňují to, zda škola na projektech participuje, v jaké míře a za jakým účelem.

Uvedení činitelů v širším kontextu významně souvisí s vymezeným výzkumným polem, a proto budou dále v rámci výzkumného šetření podrobněji analyzovány.

1.2 Předmět a cíl práce

Jak již bylo nastíněno v rámci výzkumného pole, tématem práce jsou evropské projekty na bilingvních sekundárních školách. Z obsahového hlediska lze propojení těchto témat uvažovat v **širším nebo užším kontextu**.

Předložený výzkumný projekt je komparativní analýzou vycházející z přístupu k evropským projektům na vybraných šesti bilingvních sekundárních školách ve třech evropských zemích. Z tohoto důvodu je třeba zdůraznit, že se nejedná o plošný výzkum, který umožňuje při interpretaci získaných dat větší generalizace. Tato skutečnost je zásadní již při vymezení předmětu práce, přičemž v empirické rovině znamená užší uchopení zvolené problematiky.

Vztah širšího a užšího kontextu práce je možné znázornit takto.

Tabulka č.1 Vztah širšího a užšího kontextu práce

Analyzovaná témata	Vymezení předmětu práce	
	Širší kontext (teoretická část práce)	Užší kontext (empirická část práce)
Evropské projekty	Vzdělávací projekty zaměřené na evropskou problematiku realizované v evropském regionu	Evropské projekty realizované na vybraných bilingvních školách
Bilingvní vzdělávání	Bilingvní vzdělávání v sociokulturním kontextu tří vybraných zemí	Bilingvní vzdělávání na vybraných bilingvních školách

Jinými slovy, **předmětem práce jsou bilingvní školy a evropské projekty v České Republice, Německu a Velké Británii (Walesu)**. Teoretická část práce bude tedy zaměřena na analýzu problémových okruhů relevantních pro téma práce. Jedná se však o širší náhled, jež bude následně konkretizován výzkumným šetřením. V užší perspektivě bude uvedené téma specifikováno následovně.

Tabulka č. 2 Specifikace tématu Bilingvní školy a evropské projekty pro účely práce

Název způsobu specifikace tématu	Specifikace tématu
Terminologicky	Vymezení termínu evropské projekty Vymezení termínu bilingvní škola
Metodologicky	Vymezení cíle práce Výzkumných otázek
Výběrem výzkumného vzorku	Výběr zemí, resp, regionů vhodných pro výzkumné šetření Výběr konkrétních škol

Na základě uvedené specifikace bude v praktické rovině předmět práce jasně redukován a zacílen na vybrané subjekty v kontextu předem vymezené terminologie. Tímto způsobem bude značně eliminována možnost neadekvátní interpretace získaných dat.

Předmět práce lze z disciplinárního pohledu zařadit do **srovnávací pedagogiky**, a to v rovině obsahové i metodologické. Hlavní výzkumnou metodou práce je komparativní analýza, jež je hlavním nástrojem komparativních výzkumů a studií.

Po vymezení předmětu práce je nyní možné definovat cíl práce.

Cílem práce je zjistit vliv realizace vzdělávacích projektů s evropskou tematikou na bilingvních školách na bilingvní vzdělávání.

Práce vychází z komparativní analýzy evropských projektů, na kterých participují vybrané bilingvní školy, a která postihuje jejich specifika v daném národním sociokulturním kontextu. Výstupem práce budou získaná empirická data, resp. odpovědi na konkrétní výzkumné otázky, a jejich interpretace. Naplnění vymezeného cíle mj. povede k vytvoření šesti

případových studií jednotlivých bilingvních škol, které představí jejich přístup k participaci na evropských projektech.

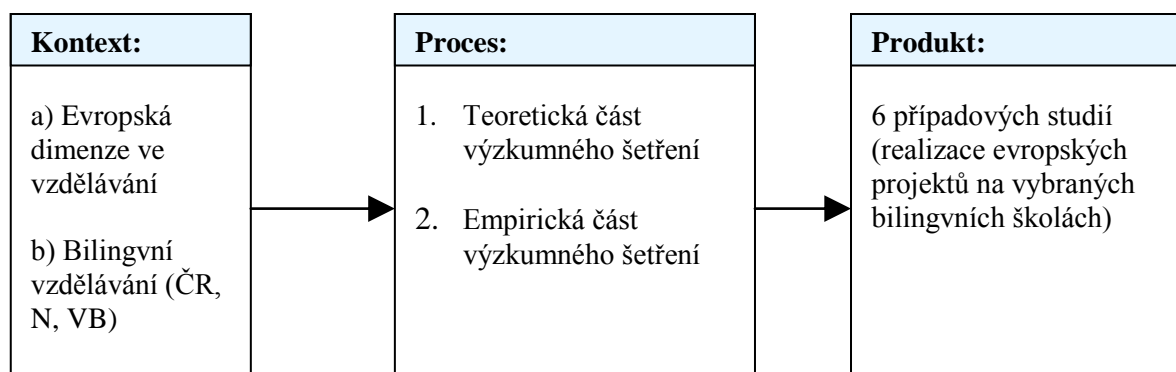
Výzkumný problém práce lze formulovat následovně: **Vliv realizace vzdělávacích projektů s evropskou tematikou na bilingvních školách na bilingvní vzdělávání.** Tento výzkumný problém je konkretizován v rámci několika výzkumných otázek, které definují některé determinanty intervenující při participaci na evropských projektech.

Postupy práce je možné graficky zobrazit na ose **kontext-proces-produkt**. Jde o přehlednou a efektivní metodu používanou v oblasti mezinárodního srovnávání vzdělávání a humanitních věd obecně (více viz. Průcha, 1999, kapitola 6.1).

Kontextem se míní zahrnutí všech proměnných, které jsou potřebné pro realizaci dalších kroků. Proces reprezentuje procesuální, resp. akční rovinu. V rámci procesu jsou uvedené proměnné uváděny do nových vztahů. Produkt je konečným výsledkem konkrétní mezifáze, fáze či práce.

Následující schéma zobrazuje postupy disertační práce.

Schéma č. 2: Postupy disertační práce



Teoretická analýza problematiky evropské dimenze ve vzdělávání a bilingvního vzdělávání v kontextu tří vybraných zemí je pomyslnou základnou (kontextem) pro procesuální fázi disertační práce. V této fázi dochází k provedení teoretické a empirické části výzkumného šetření. Získaná data jsou následně vyhodnocena v rovině odpovědí na vymezené výzkumné otázky. Analýza evropských projektů spolu s empirickými daty ve finální fázi umožňují vznik případových studií, které přibližují konkrétní situace týkající se participace bilingvních škol na evropských projektech.

1.3 Formulace výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka je definována následovně: **Jaký vliv má realizace vzdělávacích projektů s evropskou tematikou na bilingvních školách na bilingvní vzdělávání?**

Tato otázka je dále konkretizována ve vedlejších výzkumných otázkách. Vedlejší výzkumné otázky specifikují vliv participace na evropských projektech na bilingvních gymnáziích v rovině dvou vybraných intervenujících subjektů. Jedná se o studenty a učitele.

Vedlejší výzkumné otázky jsou vymezeny takto:

1. Převažuje u vzdělávacích projektů bilingvních škol zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání?
2. Mají žáci bilingvních škol zájem o evropskou problematiku?
3. Podporují projekty bilingvních škol rozvoj interkulturních dovedností žáků?
4. Podporují evropské projekty bilingvních škol spolupráci s místním regionem?
5. Dávají evropské projekty učitelům bilingvních škol příležitosti pro další vzdělávání?
6. Je realizace evropských projektů propojována s výukou?
7. Poskytují dokončené evropské projekty inspirativní zdroje pro bilingvní výuku?

Některé vedlejší výzkumné otázky jsou orientovány na vzdělávací projekty, a to konkrétně na jejich zaměření, potenciál rozvíjet kompetence studentů a spolupráci s místním regionem.

1. Převažuje u vzdělávacích projektů bilingvních škol zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání?

Vzdělávací projekty realizované na bilingvních gymnáziích mají různé zaměření. Jejich orientace většinou odpovídá studijnímu kurzu, v rámci kterého probíhá výuka. Obvykle se jedná o profilaci předmětů v rámci humanitního, přírodovědného nebo humanitního modulu. V přírodovědném modulu tedy logicky bude v učebním plánu převažovat počet přírodovědných předmětů. To ovšem automaticky neznamená, že by zde v humanitních předmětech nemohla probíhat realizace vzdělávacích projektů. Vzhledem k uvedeným studijním profilacím nelze předem předpokládat, jaká témata projektů jsou na vybraných

gymnáziích dominantní. Ve všeobecné rovině však první výzkumná otázka vychází z předpokladu, že celkově u vzdělávacích projektů dominuje zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání. Tuto domněnku lze podložit skutečností, že v posledních letech Evropská unie a další nadnárodní organizace působící v evropském regionu různými způsoby intenzivně podporují participaci vzdělávacích subjektů na projektech různého charakteru. Evropská tematika je významnou a aktuální součástí evropských kurikulů, která je často realizována průřezově. Je tedy možné očekávat, že vzhledem k široké nabídce mezinárodních projektů bude u školních projektů dominovat jejich „evropský rozměr“, a to ať už tematicky či z hlediska geografického realizačního prostoru.

2. Mají žáci bilingvních škol zájem o evropskou problematiku?

Evropská problematika (témata jako evropská politika, mezinárodní vztahy, interkulturní dialog, humanitární činnost, lidská práva apod.) je součástí kurikula a je obsahem více vyučovacích předmětů. Jedná se o oblast zahrnující několik různě orientovaných vzdělávacích obsahů. Uvedená témata zahrnují aktuálně diskutované společensko-politické dění, ale také dlouhodobě sdílené evropské sociokulturní hodnoty. Jde o informace a znalosti, které mohou významně ovlivnit další studijní i profesní úspěšnost žáků v národním, evropském, ale i globálním prostoru.

3. Podporují projekty bilingvních škol rozvoj interkulturních dovedností žáků?

Druhá vedlejší výzkumná otázka ověřuje potenciál evropských projektů podporovat rozvoj interkulturních dovedností žáků. Evropské projekty jsou ve velké míře organizovány ve spolupráci se zahraničními subjekty, kterými nejsou pouze školy, ale i ostatní partnerské instituce zaměřené na vzdělávání. Účast na projektech v těchto případech zahrnuje komunikaci žáků a pedagogů v cizím jazyce. Vzdělávací projekty jsou primárně založeny na poskytnutí autentických zkušeností a rozvoj kompetencí, a proto významně doplňují výuku. Tyto skutečnosti však nemusí vždy nutně vést k rozvoji interkulturních dovedností. Jazykové vzdělávání i participace na evropských projektech pro tento rozvoj musí poskytovat vhodný výchovně-vzdělávací kontext a kulturně-sociální podmínky.

4. Podporují evropské projekty bilingvních škol spolupráci s místním regionem?

Bilingvní sekundární školy svým žákům často nabízí velké množství extrakurikulárních aktivit, do kterých se mohou zapojovat. Vzhledem k zaměření na studium cizích jazyků tyto školy frekventovaně organizují žákovské výměny, výlety, praxe, stáže a exkurze v zahraničních destinacích. Dále s různými partnerskými subjekty participují na projektech, které studentům umožňují přiblížit v praxi evropskou problematiku. Partnerskými subjekty nejsou vždy vzdělávací organizace. Může se jednat o knihovny, komunitní kluby, krizová centra, humanitární organizace, instituce vykonávající místní samosprávu apod. Z tohoto důvodu se zde nabízí skutečnost, že spolupráce s těmito místními institucemi na organizaci a realizaci evropských projektů podporuje spolupráci s místním regionem.

5. Dávají evropské projekty učitelům bilingvních škol příležitosti pro další vzdělávání?

Evropské projekty jsou také orientované na další vzdělávání dospělých. Pedagogové jsou významnou cílovou skupinou na poli evropských vzdělávacích strategií. Učitelé bilingvních škol tvoří poměrně silnou komunitu a mají zájem o další vzdělávání. Problémem je však nejen časová a finanční dostupnost kurzů a seminářů, ale také nedostatek informací o formách dalšího vzdělávání. Některé bilingvní školy se zapojují do grantových projektů, které umožňují systematické krátkodobé nebo dlouhodobé vzdělávání týmu učitelů.

6. Je realizace evropských projektů propojována s výukou?

Evropské projekty mohou být různou formou. V některých případech se jedná o aktivity uskutečňované mimo území školy, případně v zahraničí. Tyto aktivity nemusí být vždy součástí výuky. Příprava na participaci na projektech mnohdy probíhá v rámci extrakurikulárních iniciativ, jako jsou školní kluby, kroužky, kurzy a semináře. Jestliže je obsah daného projektu součástí probíraného učiva, lze však očekávat přímé propojení plánování a realizace projektů a výuky.

7. Poskytují dokončené evropské projekty inspirativní zdroje pro bilingvní výuku?

Výstupy evropských projektů jsou nejen propagační materiály, informace o projektech v různých médiích nebo prestižní ceny a certifikáty. Z pohledu další pedagogické praxe a návaznosti výchovně-vzdělávacích aktivit jsou významné nově vzniklé metodiky, příručky, videa, výukové pomůcky, zkušenosti s organizací projektů apod. Otázkou však zůstává, zda jsou tyto zdroje dále dostupné a využívány, a to nejen pro pedagogy na dané škole.

1.4 Vymezení terminologie

Prezentovaná práce se primárně týká problematiky evropských projektů a bilingvního vzdělávání. Tyto tematické okruhy zahrnují několik pojmů, které mnohdy implikují více interpretací. Pro účely práce je zásadní zvolit pouze jednu z těchto interpretací, aby byla eliminována pravděpodobnost terminologických nesrovnalostí. **K těm může v mezinárodním kontextu docházet z více důvodů:**

- Nesprávný překlad (např. doslovný překlad nerespektující kulturní pozadí pojmu)
- Nepřesná interpretace pojmu (např. příliš obecné vymezení nebo vysvětlení pojmu pomocí nevhodného příkladu)
- Interpretace pojmu v nesprávném sociokulturním kontextu
- Interpretace pojmu v podmínkách, které již nejsou platné

Podle Váňové je srovnatelnost pedagogických jevů komplikuje lingvistická otázka. Potíže v rámci terminologické ekvivalence nastávají u výkladu pojmu, jako např. „college-collège“ nebo „education-éducation-Erziehung“. Význam těchto termínů se v rámci různých jazyků liší. Někdy dokonce není výklad stejný v rámci zemí patřících do jedné jazykové skupiny (podle Váňová, 1998, s.59).

Výzkumné šetření bylo provedeno v evropském regionu, kde lze lokalizovat deset jazykových skupin. Předpoklad, že evropský kontext determinuje jednotný náhled na terminologii patřící do oblasti jazykového a bilingvního vzdělávání, je nesprávný.

Jazykové vzdělávání je v některých případech širokou veřejností považováno spíše za módní záležitost než za prioritní vzdělávací cíl evropského občana. Prohlubování jazykové kompetence je však v oblasti evropské vzdělávací politiky hojně podporováno, a to zejména

jako jedna z klíčových kompetencí v rámci programu evropské komise a Lisabonského procesu. Tento termín je v práci pojímán následovně:

Jazykové vzdělávání je systematické a průběžné získávání, doplňování a rozšiřování komunikačních dovedností v daném cizím (světovém, regionálním, menšinovým nebo autochtonním) nebo mateřském jazyce.

Do definice je záměrně zahrnutý mateřský jazyk, protože jeho role v rámci bilingvního vzdělávání je zásadní. Výchozí úplná znalost mateřského jazyka významně předurčuje další pokrok v jazykovém vzdělávání jedince. V neposlední řadě u bilingvního vzdělávání dochází často k situacím, kdy je daný jazyk mateřským jazykem pro jednu skupinu žáků a cizím jazykem pro druhou skupinu žáků.

Jazykové i bilingvní vzdělávání je chybně nejčastěji spojováno se světovými jazyky, tedy s oficiálními jazyky ostatních evropských či mimoevropských zemí. V reálném kontextu je však jazykové vzdělávání velmi úzce spjato s jazyky majoritních etnických menšin nově usídlených v dané zemi nebo s autochtonními jazyky.

Autochtonní jazyk lze chápat jako původní jazyk zvykově náležící k danému regionu či území, a to na základě kulturně-historického vývoje dané lokality. Nejedná se tedy o jazyk užívaný z politických důvodů na základě formální dohody nebo o jazyk importovaný příchozí etnickou či národní menšinou. Jedná se například o velštinu nebo gaelštinu ve Velké Británii.

Bilingvní vzdělávání a teorie s ním spojené v posledních dekáдах prošly v souvislosti s nárůstem migrace obyvatelstva vývojem, který pouze potvrdil, že se jedná o komplikovanou kategorii vzdělávání. García bilingvní vzdělávání definuje takto:

„Bilingvní vzdělávání zahrnuje jakékoliv situace, ve kterých děti a učitelé ve škole komunikují ve více jazycích, což maximalizuje efektivitu výuky a komunikace, a posiluje toleranci lingvistické diverzity, stejně jako ocenění jazyků a jazykových znalostí.“ (García, 2009, str.9)

Z koncepčního hlediska je někdy náročné rozlišovat jazykové vzdělávací programy od bilingvních vzdělávacích programů. Hlavním rozdílem je zde cíl bilingvního vzdělávání, který je mnohem širší, než cíl jazykového vzdělávání - tedy naučit se komunikovat v daném jazyce. Bilingvní vzdělávání vzhledem ke kontextu, ve kterém je realizováno, přímo podporuje rozvoj interkulturních dovedností. Ty lze vymezit takto:

Interkulturní dovednosti umožňují reflektovat vlastní kulturní identitu a její proměnu, naučit se vnímat kulturní rozdíly v konkrétních situacích a prostřednictvím vzdělávání dokázat řešit tyto situace, žít v multikulturní realitě a komunikovat s lidmi s odlišným socio-kulturním zázemím (podle varianty.cz).

Pojetí bilingvního vzdělávání jsou velmi různorodá a pohybují se od konceptu založeného na separovaném využívání obou jazyků v různých situacích (předmětech) po teorie založené na komplexním a paralelním využití obou jazyků. Tato pojetí vždy směřují ke společnému cíli, čímž je podpora bilingvismu, tedy dvojjazyčnosti, v edukačním procesu. Jedním z nich je Metoda obsahově a jazykově integrovaného učení, kterou Eurydice vymezila následovně:

Metoda obsahově a jazykově integrovaného učení (angl. Content and Language Integrated Learning, dále CLIL) je založena na slučování obsahu jazykového a nejazykového předmětu, přičemž by neměl být redukován cíl ani jednoho z nich. Tato iniciativa Evropské unie je platformou pro širší inovativní metodické přístupy podporující obsahový a mezinárodní kontext jazykových znalostí (Eurydice (f), 2006, str.7).

Jednotlivé koncepty bilingvního vzdělávání jsou mnohdy z různých důvodů propojovány a praxe stále ukazuje na nové výhody i nevýhody s tím spojené. V České republice a Německu jsou bilingvní sekundární školy, nejčastěji gymnázia, které umožňují vzdělávání v mateřském jazyce v kombinaci se světovým jazykem. Tato gymnázia jsou oficiálně nazývána jako bilingvní gymnázia.

Ve Velké Británii, je situace v rámci jazykového vzdělávání předem ovlivněná rolí anglického jazyka, který je současnou společností chápán jako lingua franca. Bilingvní školy orientované na světový jazyk jsou zde spíše výjimkou. Častější variantou jsou školy mezinárodní nebo školy kombinující vzdělávání v anglickém jazyce a autochtonním jazyce. V tomto kontextu by anglický jazyk neměl být automaticky považován za mateřský jazyk, protože jím vždy není. Školy umožňující část vzdělávání v autochtonním jazyce jsou zde

odborníky tradičně nahlíženy jako bilingvní školy, avšak v praxi jsou širší veřejností vnímány jako školy místní komunity, resp. regionu. Jejich oficiální název většinou není bilingvní škola. Pojem bilingvní škola je pro účely práce vymezen následovně:

Bilingvní škola umožňuje vzdělávání minimálně ve dvou jazycích, což predikuje výuku několika vybraných předmětů (částečně nebo úplně) v cizím jazyce. Jazykové vzdělávání zde není tradičně zaměřeno pouze na komunikační kompetence, ale je významným nositelem vzdělávacího obsahu v kontextu multikulturního školního klimatu. Vzdělávání na bilingvní škole zahrnuje intenzivní jazykovou přípravu, která může mít různé formy.

Škola, na které jsou všechny předměty vyučovány v cizím jazyce není školou bilingvní, ale mezinárodní. Zajímavou alternativu již zmíněných mezinárodních škol představují tzv. **Evropské školy** orientované na multikulturní vzdělávací zkušenost, které jsou určeny dětem zaměstnanců Evropské unie (dále EU). Evropské školy jsou veřejností často chybně považovány za školy bilingvní. Výuka zde probíhá pouze v mateřském jazyce v rámci několika jazykových sekcí odpovídajících oficiálním jazykům členských zemí EU. Jazykové vzdělávání je zde však výrazně posíleno. Každopádně se v tomto případě nejedná o bilingvní vzdělávání.

Uvedený příklad poukazuje na nesprávné usuzování související s interpretací terminologie patřící do problematiky jazykového a bilingvního vzdělávání. Další ze stereotypních soudů spočívá v uchopení bilingvního vzdělávání, resp. bilingvismu jako synonyma pro iniciativy podporující **multilingvismus**. Tyto jsou však často součástí strategií deklarující kulturní dialog a diverzitu, multikulturní princip ve vzdělávání a rehabilitaci regionálních jazyků v souvislosti s národní identitou. V neposlední řadě dochází k situacím, kdy jsou bilingvní školy v některých případech chápány jako školy, kde je posílena výuka dvou cizích jazyků.

Vzhledem ke kulturně-historickému společenskému vývoji nepředstavují bilingvní školy v evropském prostoru novou formu vzdělávání. Tyto školy mají v Evropě silnou tradici a poptávka po bilingvním vzdělávání stoupá z důvodu uplatnění jak lokálního (regionální a menšinové jazyky), tak mezinárodního (světové a menšinové jazyky). V posledních letech je na nadnárodní úrovni intenzivně nahlíženo téma transparency, kvality a efektivity vzdělávání, které se dotýká i jazykového vzdělávání. Četné kurikulární proměny v Evropě orientované na kompetenční vzdělávání posílily komunikační prvek ve vyučovacích předmětech, ale i tendenci škol a vzdělávacích institucí realizovat vzdělávací projekty. Tento termín je v práci uchopen následovně:

Vzdělávací projekt zahrnuje vzdělávací metody, organizační formy a strategie, které během edukačního procesu umožňují integraci vzdělávacích obsahů (témat a předmětů) a rozvoj klíčových kompetencí v rámci třídního i mimotřídního vzdělávání s cílem posílit spoluzodpovědnost žáka, podporovat jeho samostatnost a aktivní přístup ke vzdělávání v bezpečném školním klimatu, a zapojit rodiče a komunitu do vzdělávacích aktivit školy (podle Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s.9).

Spolupráce školy, rodičů a komunity je důležitým předpokladem pro naplnění vzdělávacích cílů ve smysluplném sociokulturním rámci. EU v posledních letech podporuje realizaci partnerských projektů zaměřených na rozvoj regionální spolupráce v rámci strategie udržitelného rozvoje. V rovině vzdělávání jsou tyto iniciativy transformovány do školních projektů zaměřených na spolupráci s místním regionem, tedy nejčastěji lokálními institucemi, které mohou jistým způsobem obohatit daný vzdělávací program. Spolupráci s místním regionem lze dále specifikovat takto:

Spolupráce s místním regionem v rovině vzdělávání znamená plánování a realizaci školních projektů podporujících udržitelnou vzájemnou podporu místní komunity, tedy lokálních organizací, a dané školní instituce za účelem obohatit výukový proces autentickými zkušenostmi v reálném prostředí.

Vzdělávací projekty mohou mít různé zaměření. Tato práce je primárně zaměřena na evropské projekty. Tento termín je v rámci evropské politiky užíván většinou pro vzdělávací programy založené na grantovém mechanismu nebo pro iniciativy spojené s celoživotním vzděláváním. Pro účely této práce bude aplikována tato definice:

Evropské projekty jsou krátkodobé či dlouhodobé vzdělávací projekty zaměřené na evropskou problematiku, které jsou v mateřském nebo cizím jazyce realizovány v rámci třídního i mimotřídního školního vzdělávání danou školou nebo ve spolupráci s partnerskou (zahraniční) institucí za účelem u studentů praktickými aktivitami rozvíjet vědomí kulturní a jazykové diverzity, evropské identity, občanských práv a svobod a v neposlední řadě orientaci ve studijních a pracovních příležitostech v rámci evropského regionu.

Evropská problematika zahrnuje okruh témat, které jsou v dlouhodobé perspektivě diskutovány v evropském regionu. Nejčastěji v rámci orgánů Evropské Unie. Jedná se tedy víceméně o oblasti zájmu evropské politiky. **Do evropské problematiky jsou pro účely práce primárně zařazena tato témata:**

- Evropská politika
- Evropská historie, sociokulturní a etické hodnoty
- Mezikulturní dialog
- Mezinárodní mír
- Lidská práva
- Humanitární práce
- Celoživotní vzdělávání
- Jazykové vzdělávání a diverzita

Ve výjimečných případech jsou do výzkumného šetření zařazeny vzdělávací projekty, které nejsou výhradně zaměřeny na výše uvedená témata. Jedná se zejména o školní projekty jako sportovní aktivity a iniciativy podporující studium přírodních věd. V těchto případech se však vždy musí jednat o mezinárodní spolupráci, aby byl posílen evropský kontext těchto projektů.

Současný stav ve školním vzdělávání umožňující mezinárodní kooperaci, čerpání inspirace ze zahraničí a získávání statistických dat v rámci mezinárodních srovnání v oblasti vzdělávání a školství je vhodnou příležitostí pro hlubší náhled na nejen na metodiku výuky, ale i obsah vzdělávání na bilingvních školách. Bilingvní školy participují nejen na vzdělávacích projektech, které jsou v některých případech ve vyšší koncepční úrovni zastřešeny vzdělávacími programy. V práci je pojem vzdělávací program chápán ve shodě s pojetím Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED:

„Vzdělávací programy jsou definované na základě jejich obsahu jako skupina nebo posloupnost vzdělávacích aktivit organizovaných tak, aby splnily stanovený cíl nebo určitý soubor vzdělávacích úkolů. Těmito cíli může být např. příprava pro další studium, kvalifikace pro výkon určitého povolání nebo skupiny povolání, nebo pouhé rozšíření znalostí a porozumění problému.“ (viz. Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997, s.10)

Zejména v evropském teritoriu je frekventovaně užíván termín evropský vzdělávací program. Ten lze nahlížet takto:

Evropské vzdělávací programy jsou vzdělávací programy, které jsou na základě evropských standardů vzdělávání a rozhodnutí evropské komise a evropské rady rozvíjeny, organizovány a aplikovány na české prostředí Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy (dále NAEP) jako součástí Domu zahraničních služeb MŠMT. V širším slova smyslu můžeme tento termín uvažovat jako jakýkoliv tématicky orientovaný vzdělávací program v evropském regionu. Tyto programy jsou součástí vzdělávací politiky EU, kterou lze vymezit následovně:

Vzdělávací politika EU je soubor standardů a směrnic EU, který tvoří vzdělávací rámec definující majoritní zájmy a priority v resortu vzdělání. Jedná se o decentralizovaný proces založený na principu subsidiarity členských zemí EU se statutem doplňující politiky. EU tedy direktivně nezasahuje do vzdělávací politiky dané země (více viz. europass.cz).

V návaznosti na vstup ČR a dalších kandidátských zemí do EU je ve vzdělávacím kontextu často diskutována problematika globalizace a europeizace. Pojem europeizace lze uvažovat v následujícím znění:

„Europeizace vzdělávání je trend směřující k nadnárodní koordinaci („harmonizaci“) vzdělávání v Evropě, který vyvolává pozitivní i negativní odezvy. V posledním desetiletí jedna z politických priorit v zemích EU, jež realizuje řadu výzkumných projektů a programů, podporujících evropskou dimenzi vzdělávání.“ (Průcha, 2003, s.61)

Termín europeizace je většinou interpretován v sociopolitickém kontextu. Velmi úzce s ním souvisí tzv. evropská dimenze vzdělávání. Tento pojem v podstatě v širší perspektivě transformuje europeizační procesy do vzdělávací oblasti. Průcha jej vymezuje následovně:

„Evropská dimenze vzdělávání znamená podporu vzájemného porozumění, chápání rozdílů a shodností v evropské kultuře, ovlivňování obsahu vzdělávání a jeho globální orientace, rozvíjení vědomostí a dovedností nezbytných pro pochopení a respektování historických a současných socioekonomických, politických a kulturních procesů v Evropě....“ (Průcha, 2003, s.61)

Evropská dimenze ve vzdělávání implikuje postupnou implementaci společných kulturních evropských hodnot do kurikul a ostatních výukových materiálů. Tento mechanismus také podporuje mezinárodní spolupráci mezi subjekty v rámci odborné pedagogické veřejnosti i účastníky vzdělávacího procesu. Bilingvní školy jsou často členy partnerských vzdělávacích sdružujících jednotlivé školy například na základě účasti na projektech, soutěžích apod. Tyto organizace v některých případech v souvislosti s podporou bilingvního vzdělávání poskytují příležitosti pro další vzdělávání pedagogů. Může se jednat o podorganizace EU nebo organizace přímo zaměřené na vzdělávání učitelů nebo celoživotní vzdělávání. Další vzdělávání učitelů bilingvních škol je v práci pojímáno následovně:

Další vzdělávání učitelů bilingvních škol představuje vzdělávací aktivity zacílené na rozšíření metodicko-didaktického repertoáru učitele, zvýšení efektivity výuky a rozvoj kreativního a flexibilního přístupu potřebného k práci v multikulturním prostředí bilingvní školy.

V současnosti na bilingvních školách většinou působí učitelé s aprobační pro cizí jazyk a nejazykový předmět. Na bilingvní výuku se potom v praxi připravují prostřednictvím intenzivní práce a adaptaci na bilingvní prostředí dále podporují konzultace se zkušenými kolegy. Další formy vzdělávání jsou v některých případech k dispozici, ale nejsou z různých příčin frekventovaně využívány.

2. Teoretická východiska problematiky vzdělávacích projektů

2.1 Evropská dimenze ve vzdělávání

Tato práce je věnována tématu bilingvního vzdělávání v kontextu evropských projektů. Tyto projekty jsou zaměřeny na evropskou problematiku, představují tzv. evropskou dimenzi ve vzdělávání. Vzhledem k transformacím, kterými prošlo stávající české kurikulum, ale i výchovně-vzdělávací systém, se mnoho autorů zamýšlí nad tím, jaké místo může zaujímat škola v pochopení evropských procesů. Walterová poukazuje na skutečnost, že evropská dimenze není nový vyučovací předmět, který by doplnil strukturu dosavadních tradičních předmětů, ale má rozšířit horizont poznání žáků a zvýšit kvalitu vzdělávání pomocí změny kurikula, předepsaných cílů, obsahů, prostředků a hodnocení, ale i skrytého kurikula, které je součástí žákovy zkušenosti (Walterová, s.135).

Evropskou tematiku lze do výuky implementovat několik způsoby. Jedním z nich je realizace tzv. průřezových témat kroskurikulárně, tedy v rámci různých předmětů.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s.10)

Do vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií jsou zařazena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

(Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, s.65)

Dále je možné evropskou dimenzi implikovat multidisciplinárně, což znamená orientaci na danou problematiku v rámci konkrétních předmětů. Třetí variantou je zavádění syntetických předmětů, které integrují obsah několika tradičních předmětů. Z tohoto hlediska jsou evropským tématům obsahově nejbližší stávající předměty občanská výchova a základy společenských věd. V uvedených předmětech je aplikováno především učivo týkající se občanství, aktivní občanské participace, politického systému a sociální politiky apod.

Koncept občanské výchovy byl v průběhu druhé poloviny dvacátého století několikrát měněn. Od devadesátých let se jednalo především o proměny výchovně-vzdělávacích cílů pod vlivem politických a ekonomických transformací v rámci nově vzniklé České Republiky a později během evropských integračních procesů, resp. vstupu České republiky do Evropské unie. Tyto momenty opět odkázaly nejen na českou národní identitu, ale také na identitu panevropskou, což ve společenském kontextu vyústilo v mnohé veřejné i odborné diskuse o evropanství a evropské dimenzi.

Steiner upozorňuje zejména na současnou formu **evropské dimenze ve vzdělávání** a ptá se, do jaké míry je zapříčiněná akcelerující globalizací a naléhavostí nových sociálních a kulturních forem, kterými jsou postmodernita a postmodernismus. Autor také upozorňuje na globalizační tendence, které mohou být obráceny pozitivním, ale i negativním směrem. Postmodernismus podle něj vyžaduje opětné formulování modelů demokracie, v rámci kterých může být reaizováno tzv. globální občanství. Modernita s sebou podle něj přinesla narůstající zájem o přírodu, politické autority a právní problematiku, práva a povinnosti, ale také principy autonomie (Steiner, s. 29).

Uvedené okruhy obsahově navazují na systém **globální výchovy**, který je založen na předpokladu, že na dnešní svět nemůžeme pohlížet jako na kolekci různých izolovaných zemí a odděleně žijících skupin lidí. Globální výchova se zamýšlí nad vzájemnými vztahy hlavních problémů naší planety (s.9-10, S. Fontain).

Jmenujme témata, která jsou v rámci ní realizována. Jedná se o mír, konflikty, lidská práva, rasismus, rovnoprávnost mužů a žen, globální problémy a ochranu životního prostředí. Cílem tohoto netradičního předmětu, který v učebním plánu nejčastěji figuruje jako volitelný předmět, je osvojení specifických znalostí, dovedností, postojů a hodnot v souladu s konceptem globálního občanství.

Témata globální výchovy svou šíří implikují nejen velké množství otázek různého charakteru, ale také perspektivu, ve které je třeba je nahlížet a interpretovat. Evropská dimenze je ve vzdělávání nejčastěji nahlížena v rovině historické, geografické a sociokulturní. Globální koncepty lze jistě nahlížet v podobných ne-li stejných perspektivách. Důležité je zde zmínit globalizaci, jako termín, který významně determinuje nejen oblasti našeho zájmu (například v edukační perspektivě), ale také povahu a naléhavost procesů odehrávajících se na globální, tedy celosvětové úrovni.

„Globalizace je procesem v rámci kterého se události, rozhodnutí a aktivity v jedné části světa stávají významnými následky pro jednotlivce a komunity ve vzdálených oblastech.

Globalizace v modernistické perspektivě překonala vzdálenost (informační technologie), tradiční sociální struktury (standartní pracovní metody) a kulturu (globální media a konzumerismus).“ (Steiner, s.30)

Globalizace vede k tomu, že demokracie se stává nadnárodní záležitostí dochází k nárůstu demokratických institucí a agentur regulujících způsoby, kterými koexistujeme v současném globalizovaném světě.

Národ nikdy nežije izolovaně - jeho pojetí vždy zahrnuje jistou pluralitu, ať už kulturní, či politickou. Stát se tak zmůže stát součástí jiného většího celku. Ve skutečnosti to ale není tak jednoduché. „Národní identita je a zůstane u všech evropských národů hodnotou velmi významnou. Proto je houževnaté lpění na této vlastní svébytnosti, již naši předkové dosáhli často velmi těžce a s velkými obětmi, naprosto přirozená.“ (Schmidt, 2003, s. 112)

Před vznikem Evropské unie žily všechny národy západu v prostoru - v Evropě, kde vždy existovalo evropské veřejné mínění, resp. evropská veřejná moc. Tyto národy existovaly díky tzv. „evropské rovnováze“. Právě tato rovnováha vždy evropským národům pomáhala efektivně uchopovat jejich aktuální problémy. Gasset tvrdí, že „rovnováha nebo vyváženost sil je skutečnost, která podstatně spočívá v existenci mnohosti“ (Gasset, 1993, s. 77). Tato mnohost není ničím jiným než pluralitou, která je dominantním rysem současné postmoderní společnosti. „Postmoderna deklaruje pluralitu jako základní princip života a světa. Mnohé, kteří byli odchováni tradičním dědictvím klasické Evropy a jejím důrazem na exkluzivitu jedné pravdy, jedné idey dobra, jednoho pravého náboženství a jedné humanistické kultury, při tom svírá otázka: Kam to povede, kde to skončí? Nebude mít toto pojetí plurality za následek naprostou nevázanost a nepovede k bezbřehému relativismu?“ (Funda, 2002, s. 126)

Členství v nadnárodních organizacích a politických uskupeních může znamenat ohrožení národního státu zeshora narůstající vzájemnou závislostí. Na druhé straně je stát zesdola ovlivňován menšími skupinami, hnutími a organizacemi toužícími po decentralizaci moci. Jsou národní státy příliš malé na to, aby řešily problémy globálního charakteru týkající se i ostatních zemí? Jsou příliš malé na to, aby řešily lokální problémy? Národní stát každopádně musí hledat cesty, jak udržet svou legitimitu. Nástroje jako občanské iniciativy, veřejné diskuse, referenda, nové úmluvy a deklarace, ale také transformace kurikula jsou jistě na místě.

Kulturní a duchovní krize, často diskutována v souvislosti se západním světem, je mnohdy připisována redukcionalismu civilizace na materialistické zájmy. Konzumní kultura rozštěpuje jednotu materiální a duchovně kulturní složky sociokulturních systémů v podobě oddělení civilizace a kultury - hovoříme tedy o globální kulturní mezeře, což je jeden z projevů globální krize (podle Walterová, s.37)

Existuje tedy stále duchovní jednotu Evropy? Prochází hodnotový systém Evropy krizí? Jaké hodnoty vyžaduje globální civilizace? Tyto otázky se prolínají s koncepty evropského a globálního občanství, obsaženými v evropské vzdělávací dimenzi.

Edukační proces prochází nejen změnami podmíněnými globalizačními tendencemi, ale také akcelerací ovlivněnou informační explozí. Pelikán v této souvislosti poukazuje na informatickou společnost, která může souviset s uniformitou, ale také lhostejností a anonymitou. (Pelikán, s, 8- 14)

Informace, jejich role a šíření jsou významnou proměnnou, která nám umožňuje vnímat pluralismus či postmodernu v současném společenském kontextu. Oproti devatenáctému století, kdy stál v popředí materiální, technický rozvoj - dnes hovoříme o virtuální revoluci. „Obrovský nárůst globální provázanosti, který umožnily komunikační technologie, zvyšuje vzájemnost do té míry, že starý způsob vlády, uplatňované národním státem, již prostě není schopen řídit tak rozsáhlý a silný proud lidské interaktivity.“ (Rifkin in Muller, 2008, s. 54) Rychlost zpráv v nás vyvolává iluzi, že všichni žijeme v bezprostřední blízkosti a že se okolní svět zmenšuje. Na základě tohoto předpokladu lze národ pojímat jako intimitu, jako soubor důvěrných informací.

Jako zásah do této intimity národů vnímá Gasset **internacionalismus**, který podle něj zplodil současné úzkosti a zapomněl na jednu maličkost - že existují národy (Gasset, 1993, s. 99) Autor míní, že nápravu nemůžeme očekávat od institucí jako Organizace spojených národů (dále OSN), od společnosti, která je ve svém základním principu antihistorickou institucí. Evropa je ve skutečnosti desocializována. Chybí jí základy soužití, které by platily a na které by se mohla Evropa odvolat. Jedna její část chce zůstat tradiční, ale a ta druhá chce nastolit nové pořádky. Měli bychom si uvědomit, že žijeme ve světě, kde je oslaben hlavní nástroj k organizování míru - atmosféra sociability. Právě ta umožňovala laskavou komunikaci mezi státy. Byla však zničena (Gasset, 1993, s. 91).

Ve společnosti dvacátého prvního století, kdy jsme každý den obklopeni nekonečným množstvím informací různého druhu a různé kvality, nabývá na významu kompetenční model vzdělávání. Možná jsme se právě proto v rovině vzdělávací kultury posunuli od kultury expertů, kultury inženýrské a prorocké ke kultuře komunikátorské. Tak je zacílena na rozvoj dovedností, jež umožňují řešení problémů v rámci vstřícného dialogu s druhými. Tento typ výchovy je zaměřen na rozvoj jedince respektující aktivní, plnohodnotné a rovnocenné soužití všech aktérů. Největší roli v této koncepci hraje empatie. (Walter Leirman (1996) in Keller, s.40)

Vzdělávání dostává nové podoby. Je internacionalizováno, demokratizováno a transformováno do nových forem a obsahů. Fragmentace a modernizace edukační reality a vzdělávacích oblastí vyúsťuje také v nové organizační formy a metody výuky. Do popředí se dostává mezinárodní spolupráce a partnerství, a to například formou vzdělávacích projektů a programů zaměřených na jazykovou, evropskou a globální tematiku.

2.2 Role vzdělávacích projektů v evropské politice

V rámci empirické části práce je projekt chápán jako metoda a organizační forma výuky, ale také jako vzdělávací obsah. Tento termín lze ale také nahlížet v širším společenském kontextu, kterým je činnost mezinárodních organizací. Zde jsou projekty jedním z mechanismů, kterým jsou v praktické rovině realizovány cíle evropské politiky v oblasti vzdělávání a výchovy. Projekt je v perspektivě politiky EU, ale i dalších organizací mající své sféry zájmu v evropském regionu, nahlížen jako element implementující do praxe teorie obsažené ve strategických dokumentech různého charakteru.

Pro hlubší porozumění toho, jakou roli hrají projekty v rámci evropské politiky, je vhodné se zaměřit na terminologii související s pojmenováním jednotlivých typů dokumentů. Někdy dochází k nejasnostem při užívání pojmů jako akční plán, program, projekt, strategie, deklarace apod. Je těžké a v některých případech nemožné vymezit pevnou hierarchickou návaznost mezi pojmy, ale lze u nich sledovat jistou posloupnost. Ta lze znázornit pomocí následující osy:

projekt – program - akční plán – strategie - deklarace/úmluva/smlouva

Projekt většinou představuje konkrétní soubor praktických aktivit. Ve vzdělávacím kontextu se může jednat například o školní kluby, soutěže, slavnosti, kroužky apod. Projekty mohou být v dlouhodobé perspektivě organizovány v rámci programů. Jmenujme například Evropské vzdělávací projekty typu Comenius nebo E-twinning. I programy se z hlediska pomyslné hierarchie dokumentů nachází více méně v praktické, tedy realizační rovině. V teoretické rovině jsou definovány materiály jako akční plán, strategie, umluvy, deklarace apod., které se díky své povaze nazývají statické dokumenty. Akční plány obvykle úzce souvisí s Bílými knihami. Nejdříve jsou publikovány Zelené knihy (angl. Green Papers) sloužící jako podklad pro Bílé knihy (angl. White Papers). Na ně potom navazují akční plány orientované na plnění konkrétních (většinou praktických) cílů v dané oblasti. Může se jednat například o posílení jazykové kompetence u žáků. Tento cíl je praktickým vyústěním strategie, jež je v souladu s dokumentem vyššího řádu – deklarací, úmluvou, smlouvou apod. Tyto dokumenty mají dlouhodobou platnost a jsou proto vymezovány na několikaletá období.

Uvedené typy dokumentů lze také klasifikovat dle oblasti, kde jsou aplikovány, resp. organizace, která je vyvíjí. V oblasti evropské politiky je možné u jednotlivých mezinárodních organizací a jejich příslušných orgánů a podorganizací sledovat jisté stereotypy v pojmenovávání dokumentů týkajících se jazyka a jazykového vzdělávání. **Nejčastější formy strategických rámců v oblasti jazykového vzdělávání** jsou u výše jmenovaných organizací tyto:

- **Evropská unie:** klíčové strategické dokumenty, rozhodnutí, rámcové strategie, zprávy, studie, průzkumy
- **Rada Evropy:** úmluvy, zprávy, referenční a případové studie, analýzy
- **Organizace spojených národů:** deklarace, úmluvy, strategické rámce, dekády, programy

Výše uvedené mezinárodní organizace se intenzivně věnují tématu transparency a komparability ve vzdělávání, kvality a efektivity vzdělávání, internacionalizace, mobility, ale také inovace a práce s moderními technologiemi. Organizování vzdělávacích projektů tato témata bezesporu dále rozvíjí a transformuje. Projekty vzhledem ke svému praktickému charakteru podporují nová kurikula v evropských zemích založená na kompetenčním modelu, resp. kladou důraz na komunikační prvek ve vzdělávání. Projekty umožňují mezinárodní spolupráci, čerpání nových zahraničních inspirací a získávání relevantních dat v rámci mezinárodních srovnání v oblasti vzdělávání a školství. **Témata projektů jsou obvykle definována podle následujících hledisek:**

- Aktuální situaci v dané instituci (potřeby žáků, klientů, rodičů...)
- Situace v síti, do které instituce patří
- Situace v regionu
- Aktuální situace ve společnosti (národní kurikulum, průřezová témata, státní maturity, vzdělávání cizinců apod.)

Projekty jsou vypisovány v rámci konkrétních období a programů umožňující čerpání finančních dotací nejčastěji na základě grantové soutěže. Po zveřejnění výzvy k podávání žádostí o poskytnutí grantu mají řešitelé projektů k dispozici vymezené časové období, během kterého mají povinnost poskytovateli dodat všechny potřebné podklady. **Při zpracovávání návrhů projektů je možné využít následující zdroje:**

- Monografie, články v odborných časopisech
- Výstupy z projektů (manuály, brožury, letáky, webové stránky apod.)
- Média - veřejné projekty (festivaly, konference, soutěže...)
- Právní předpisy, zákony, vyhlášky, deklarace a mezinárodní strategie
- Příslušná ministerstva
- Grantové agentury
- Neziskové a nevládní organizace
- Mezinárodní organizace

Při ukončování projektu, ale stejně tak během jeho realizace je potřeba věnovat pozornost konzistenci cílů a výstupů projektu. Cíle musí být realizovatelné a tedy reálné v daném sociokulturním kontextu. Projekt by ideálně měl být impulsem k opakovanému konání konkrétních aktivit. Měl by podpořit tvůrčí atmosféru a inspirovat jeho účastníky k funkčnímu využití dosažených výsledků.

Zde se může jednat o práci s metodikami, opakování kurzů, pořízení moderního vybavení pro školu, aplikaci alternativních metod výuky, další vzdělávání pedagogů apod. Důležité je také pečlivé zpracování rozpočtu a závěrečné zprávy. Dosažené výsledky je vhodné v určité míře zveřejnit. Vhodnou formou je například prezentování projektu na webových stránkách školy, výstava, školní časopis, místní noviny atp.

Projekty lze klasifikovat dle jejich realizačního a organizačního prostoru. Můžeme tedy hovořit o projektech mezinárodních, národních, regionálních, školních, ale i třídních, skupinových nebo individuálních. **V rámci výzkumného projektu jsou uvažovány následující realizační úrovně vzdělávacích projektů:**

- **Mezinárodní** (spolupráce s partnerskými školami či jinými institucemi v rámci nejméně dvou různých evropských zemí)
- **Národní** (aktivita škol na národní úrovni - soutěže, olympiády, festivaly apod.)
- **Regionální** (spolupráce škol s partnerskými školami či jinými institucemi v rámci místního regionu v jedné evropské zemi)
- **Školní** (vzdělávací projekty a aktivity škol realizované bez spolupráce s jinou partnerskou školou či institucí)

Instituce, které s bilingvními gymnázii participují na realizaci projektů, většinou mají svou sféru působnosti ve vzdělávací oblasti. Mohou to však být i organizace zaměřené na humanitární činnost, lidská práva, ochranu životního prostředí apod. Participujícími subjekty mohou být vládní, nevládní i neziskové organizace, nadace, občanská sdružení, sítě sdružující podobně zaměřené školy apod.

Vzdělávací projekty jsou v širším společenském kontextu uskutečňovány na poli evropské vzdělávací politiky. Z tohoto důvodu by se měly odkazovat na její **nástroje, principy a subjekty**. Jinými slovy projekty s těmito elementy souvisí z hlediska obsahového i organizačního. Principy evropské vzdělávací politiky nepřímo ovlivňují témata projektů a jejich zacílení. Nástroje a subjekty jsou v praktické rovině činiteli ovlivňujícími přípravu, organizaci, administraci a evaluaci projektů.

První pilíř evropské vzdělávací politiky představují **nástroje**. Ty představuje následující tabulka. V levém sloupci jsou vyjmenovány všeobecné nástroje evropské vzdělávací politiky (podle Brdek, 2004, s.18-20). Pravý sloupec následující tabulky vykládá nástroje v kontextu realizace vzdělávacích projektů.

Tabulka č. 3: Nástroje evropské vzdělávací politiky

Nástroj	Aplikace nástroje v oblasti projektů
Plánování	Plánování dosažení zamýšlených cílů projektu: Vymezení délky programů s ohledem na realizovatelnost daných záměrů na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé strategie.
Legislativa	Vztahování daných projektu k legislativnímu rámci vymezené oblasti působení: a) <u>EU</u> : Legislativní rámec EU, aplikovaný na prostředí členských zemí. b) <u>OSN</u> : Legislativní rámec OSN (konkrétně UNESCO), neboli „nástroje pro nastavení standardů“ (standard-setting instruments) je průběžně vyvíjen na základě jednání v rámci Generální konference. (více viz. právní nástroje in portal.unesco.org)
Financování	Rozpočtová politika pro daný projekt: a) EU : Rozpočet EU podléhá demokratickému rozhodování Rady a Evropského parlamentu, kontrolu zajišťuje Komise a Evropský účetní dvůr a nad plněním vykonává dohled Evropský parlament v rámci udělování tzv. absolutoria. (více viz. ec.europa.eu (b)) b) OSN (UNESCO) : Jako specializovaná agentura je UNESCO financováno příspěvky členských států. Tento systém však není uspokojivý, a proto je agentura stále více odkázaná na dárcovství. (podrobněji viz. dárci a partneři in portal.unesco.org)
Kurikulární politika	Předmět a zaměření konkrétního projektu
Evaluace	Soubor mechanismů pro hodnocení jednotlivých projektů
Monitorování	Procesy evaluace všech realizovaných projektů: Mapování dat v rámci celé oblasti.
Vzdělávací reforma	Plánování projektu s cílem naplnit vzdělávací a výchovné zájmy členských zemí v rámci dané organizace: a) EU: např. rozvoj klíčových kompetencí b) OSN (UNESCO): např. humanitární programy ve třetích zemích

Základní **principy** evropských projektů jsou vzhledem k jejich tematickému zaměření shodné s principy evropské vzdělávací politiky. Brdek je vymezuje takto:

Základní principy evropské vzdělávací politiky:

- „Rovnost příležitostí ke vzdělání
- Celoživotní vzdělávání
- Individualizace a diferenciac
- Internacionalizace“ (více viz. Brdek, 2004, s.23-24, s.17-18) ¹

Třetím pilířem evropské vzdělávací politiky jsou její **subjekty**.

Tabulka č. 4: Subjekty evropské vzdělávací politiky

1. Subjekty – mezinárodní úroveň: zaštitění a organizace vzdělávacích projektů	
Subjekty	Příklady subjektů
Mezinárodní organizace	EU, OSN
Instituce v rámci dané organizace zaštiťující výchovu a vzdělávání	a) EU: <ul style="list-style-type: none"> - Rada EU, Vzdělávání, mládež a kultura (Angl. Education, Youth and Culture) - Evropská komise, Výchova a vzdělávání (Angl. Education and Training) - Evropský parlament, Výbor pro kulturu a vzdělávání (Angl. Culture and Education Committee) b) OSN: UNESCO
Zástupci členských zemí organizace	a) EU: <ul style="list-style-type: none"> - Ministři vlád (Rada EU) - Eurokomisaři členských zemí (Evropská komise) - Evropský parlament (785 poslanců) - Hlavy států a předsedové vlád členských států EU, ministři zahraničí a představitelé Evropské komise (Evropská rada) b) OSN: Členové komisi UNESCO jednotlivých členských zemí
2. Subjekty – národní úroveň	
Subjekty	Příklady subjektů
Ministerstva školství členských zemí	ČR: MŠMT
Národní vzdělávací agentury členských zemí	ČR: EU: NAEP OSN: Česká komise pro UNESCO
Experti na vzdělávání	Vědci, školitelé, redaktoři apod.
3. Subjekty – regionální úroveň: realizace vzdělávacích projektů – řešitelé	
Subjekty	Příklady subjektů
Školy a ostatní vzdělávací instituce	a) Školy: MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, VŠ, jazykové školy, pomaturitní studium, postgraduální a celoživotní vzdělávání při VŠ, mezinárodní školy, speciální školství, výchovné ústavy atp. b) Ostatní instituce: komunitní vzdělávací centra, výukové kurzy, vzdělávací asociace a komory, knihovny, vzdělávací instituty atp.
Učitelé a jejich organizace	Asociace učitelů jednotlivých vyučovacích předmětů apod.
Rodiče a jejich asociace	Asociace sdružující rodiče a přátele zdravotně postižených apod.
Studenti a jejich asociace (popř.žáci)	Studentské organizace při VŠ, Evropská studentská unie (Angl. European Students' Union, ESIB) apod.
Nevládní organizace	Církve, neziskové organizace apod.
Zaměstnavatelé	Komerční subjekty

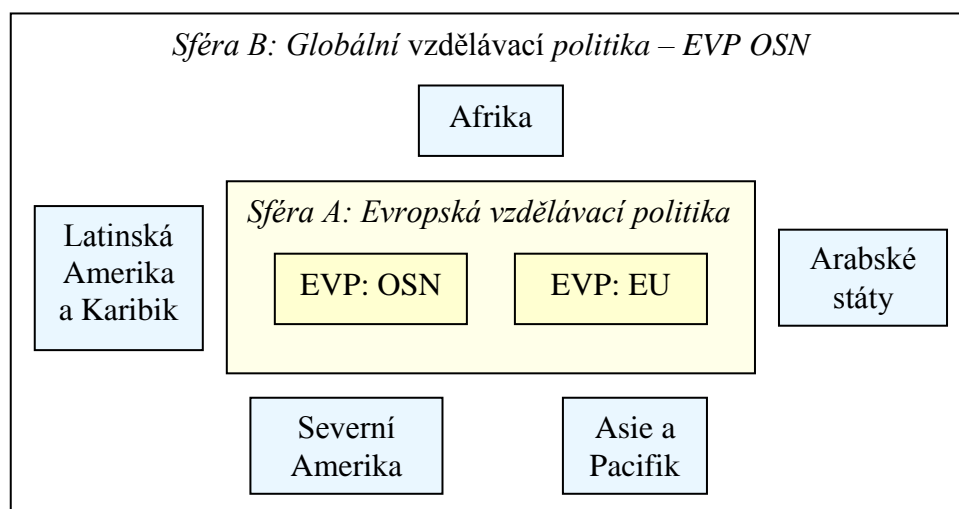
Evropské projekty jsou často realizovány na základě mezinárodní spolupráce. Pokud tomu tak není, projekty princip internacionalizace přinejmenším podporují a propagují. Výukové metody a další organizační podmínky, v nichž se projekty uskutečňují podporují týmovou spolupráci, ale i individuální práci a rozvoj. Umožňují nejen individualizaci a diferenciaci, ale také podporu inkluzivního vzdělávání.

Evropské projekty tedy podporují rovnost příležitostí ve vzdělávání. Konkrétně se nejčastěji jedná o osvětu v oblasti lidských práv, multikulturality a genderové rovnosti. Mnoho evropských projektů je dále zaměřeno na podporu studentské a pracovní mobility, dalšího vzdělávání a rekvalifikaci. Celoživotní vzdělávání má tedy logicky, stejně jako v rámci evropské vzdělávací politiky, v kontextu evropských projektů důležitou pozici.

Projekty realizované v zemích Evropské unie podléhají dokumentům evropské vzdělávací politiky této instituce. V případě projektů zaštitěných OSN je teoretická výchozí základna projektů shodná. Dané principy evropské vzdělávací politiky však na tomto mezinárodním poli dostávají globální rozměr. Vzdělávací politika nadnárodní organizace, jakou je OSN, vyvíjí strategické mechanismy pro řešení světových otázek. Pomyslně zde lze hovořit o „**globální vzdělávací politice**“. Sféra působení této organizace je obohacena kulturně-ekonomickými ukazateli mimoevropských kontinentů. Tyto Evropě vzdálené problematiky žádají nové úhly pohledu a v některých případech zcela nové společensko-politické postupy. Svým obsahem však nijak neporušují ani neodporují filozofii EU.

Následující schéma popisuje vztah mezi sférami působení EU a OSN a příslušné vzdělávací politiky.

Schéma č. 3: EVP EU a OSN a jejich sféry působení



Organizační základna vzdělávacích projektů by měla být odrazovým můstkem pro **společnou filosofii vzdělávání všech zúčastněných států**. Zástupci zemí přistupující k naplnění dané vize by měly reprezentovat přístup ke vzdělávání a výchově celé veřejnosti a dojít ke společnému konsensu. Tímto způsobem lze zajistit kontinuitu dané vzdělávací politiky.

Jmenované **subjekty evropské vzdělávací politiky** operující ve výše popsanych regionech řeší pod vlivem aktuální situace problémy různého charakteru. Nejčastěji se jedná o nastavení vazby mezi vzděláváním a jeho sociálními a ekonomickými faktory, jakými jsou řízení a financování školství a školský management. Dále jde například o evaluaci pedagogického procesu a kvalitu výuky, vzdělávání učitelů, transformaci kurikula a státních zkoušek, přijímací zkoušky apod.

2.3 Vzdělávací projekty zaměřené na evropskou tematiku

2.3.1 Téma studentské participace

V rámci tématu evropské dimenze ve vzdělávání je v posledních letech hojně diskutováno téma studentské a žákovské participace. **Participaci ve vzdělávání** je možné nahlížet jako „*Jeden z indikátorů vzdělávání udávající podíl subjektů z celkové populační skupiny zúčastněných v určité formě, druhu, stupni vzdělávání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 152).

Dané téma je jedním z pilířů evropské vzdělávací politiky mládeže, která je založena nejen na výchově k sociální soudržnosti a odpovědnosti, ale také k celoživotnímu a jazykovému vzdělávání, které by mělo v budoucnu pozvednout konkurenceschopnost jednotlivých členských zemí. Aktivita podporující uvedené cíle vzdělávací politiky mohou být realizovány v rámci školního i mimoškolního prostředí.

O základních **školních aktivitách**, které studenta připravují na život v demokratické společnosti, hovoří D.Liégeois (2005). Podle něj jde o činnosti, patřící do následujících tří okruhů:

- „*Spolurozhodování při řízení školy (school co-management)*
- *Školní prostředí (Lebenswelt)*
- *Vztahy s lokální komunitou/obcí“*

(in Greger, Ježková, 2006, s.216)

Uvedené okruhy je možno označit jako praktické příklady **občanské angažovanosti**. Žáci se při konkrétních činnostech obvykle snaží zlepšit určitý aspekt svého okolí. Takovou činnost provádějí například žáci zřizující školní recyklační program, turistické stezky v okolí apod. (Pasch, 2005, s. 153) Školní prostředí se tak stává prostorem umožňujícím žákům aktivně participovat na veřejném životě místní komunity, podporovat její zájmy a propojit získané znalosti s praktickými dovednostmi.

Z celospolečenského hlediska lze participační přístup chápat jako triádu činností vedených aktéry dvou sociálních skupin, dospělých a dětí: **společný rozhovor – spolurozhodování – společná účast** (Greger, Ježková, 2006, s.210). V edukačním kontextu jsou zde aktéry učitelé, vychovatelé a žáci. Téma žákovské participace však není jen tématem školního vzdělávání. Lze ho považovat i za téma politické a téma evropské vzdělávací politiky.

Od roku 1997 realizuje Rada Evropy projekt **Výchova k demokratickému občanství** (angl. Education for Democratic Citizenship, EDC). Tato iniciativa má politickou, právní, ale také kulturní dimenzi (Greger, Ježková, 2006, s.214-215). Realizace předmětu občanská výchova je v jednotlivých členských zemích EU odlišná. Uvedený projekt sjednocuje společné zájmy členských států souvisejících s aktuálně sdíleným konceptem demokratického občanství a občanské participace.

Na základě doporučení Výboru ministrů Rady Evropy z roku 2002 (Výchova k demokratickému občanství) Rada Evropy apeluje na členské státy, aby ustavily výchovu k demokratickému občanství za prvořadý cíl při koncipování vzdělávací politiky.(viz. wiki.rvp).

Podle Charty Rady Evropy o vzdělávání k demokratickému občanství a k lidským právům **vzdělávání k demokratickému občanství** znamená výchovu a odborné vzdělávání, posilování povědomí a informovanosti, praxe a aktivit, které vede k rozšíření znalostí a dovedností budoucích leaderů, a zmocňuje je zodpovědně praktikovat a bránit demokratická práva ve společnosti, ocenovat diverzitu a zaujmout aktivní pozici v demokratickém životě. (podle Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 2010, s.7)

Členské státy by měly kooperovat s Radou Evropy a mezi sebou navzájem, aby dosáhly cílů prezentovaných v již zmíněné Chartě. Konkrétní aktivity, které by měly být organizovány za účelem naplnění principů demokratického občanství definuje již zmíněná Charta v rámci **tzv. podpůrných (doplňkových) aktivit**.

Jedná se o:

- „*Realizaci aktivit v daných oblastech zájmu v rámci vymezených priorit*
- *Posílení multilaterálních a mezinárodních aktivit, včetně existujících partnerství v rámci výchovy k demokratickému občanství a k lidským právům*
- *Výměnu, rozvoj, kodifikaci a diseminaci příkladů dobré praxe*
- *Informování zainteresovaných osob a veřejnosti o implementaci Charty“*

(Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 2010, s.12)

V Německu mají za vzdělávání odpovědnost jednotlivé spolkové země. Ve Federální ústavě jsou vymezeny základní svobody německých občanů, ale také svoboda vzdělávat se. V Bádensku-Württembersku je například v rámci vzdělávání zdůrazněna role výchovy k demokratickému občanství. Ta je povinným mezipředmětovým tématem v kurikulu. (viz. Greger, Ježková, 2006, s. 219).

Ve Velké Británii se výuka občanské výchovy liší dle jednotlivých regionů. V Anglii se jedná o povinný předmět na nižší sekundární škole, tedy pro žáky ve věku jedenácti do šestnácti let. Této problematice se věnuje například The Citizenship Foundation (Nadace pro občanství), která pro svou další činnost vyvinula Strategický plán pro období 2010-2013. Jeho cíle jsou:

- Zvýšit kvalitu vzdělávání k občanství
- Podpořit občanskou participaci jednotlivců
- Posílit aktivní participaci v rámci komunit

(viz. citizenshipfoundation.org)

Ve Walesu není občanská výchova součástí formálního kurikula. The Welsh Assembly Government, vládní orgán mající díky devoluci ve Velké Británii zodpovědnost za vzdělávání ve Walesu, nezastával koncepci občanské výchovy zaměřenou na rozvoj spolupráce s institucemi a místními autoritami. Byla zde tedy vyvinuta jiná strategie než v Anglii. Formální kurikulum Walesu (Curriculum Cymreig, CC) v rámci tématu občanství vyzdvihuje především otázku „velšství“, tedy welšské národní a sociokulturní identity. Tato problematika byla doposud do kurikula implementována průřezově, a to od tří do devatenácti let věku dítěte, resp. žáka (Andrews, Mycock, 2007, s.77).

Téma welšské identity ve vzdělávacím kontextu bylo dále významně posíleno v roce 2008 zavedením Velšského bakaulareátu, kvalifikace doplňující vyšší sekundární vzdělávání.

V České republice je tato problematika v kurikulu zastoupena nejen v rámci povinných společenskovědních předmětů, ale také v průřezových tématech Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Školy mohou daná témata realizovat formou předmětů, projektů, exkurzí, seminářů apod. Na základní škole se jedná o předmět Občanská výchova a na střední škole jsou to nejčastěji Základy společenských věd.

Výchova k demokratickému občanství je tedy ve školním prostředí uskutečňována nejen v rámci vyučovacích předmětů, ale také dalších školních aktivit. Často se jedná o již zmiňované vzdělávací projekty. **Vzdělávací projekty podporující výchovu k občanství obsahově úzce souvisí s evropskou problematikou a díky své realizační formě velmi intenzivně podporují žákovskou participaci.** Vhodným způsobem doplňují kurikulum a nabízejí mnohé možnosti pro zvýšení kvality vzdělávání. Žákům zprostředkovávají jedinečnou vzdělávací zkušenost související s účastí na realizaci konkrétního projektu, ať již v rámci výuky nebo mimo ni. Termín **vzdělávací projekt** lze definovat jako „*komplexní, systematický dokument, produkt rozhodovacích, plánovacích a programových činností, řídící vzdělávací proces nebo jeho etapy. Rozlišují se projekty 1. ideové, koncepční, 2. realizační, operacionalizované.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 297).

Na mezinárodní úrovni projekty zrcadlí současné strategie mezinárodních organizací, které umožňují čerpání různých forem finančních dotací na vzdělávací projekty a aktivity. Evropské projekty pomáhají studentům vytvořit si na základě osobní praktické zkušenosti vlastní představu o evropské dimenzi v jejich životě. **Evropskou dimenzi** ve vzdělávání lze nahlížet jako „... *princip, který by měl prostupovat celým vzdělávacím systémem, dát vzdělávání širší evropskou perspektivu, otevírat horizonty globálního myšlení a interkulturního porozumění*“ (Walterová, 1997, s. 132).

V rámci témat evropských projektů, která nejsou primárně zacílena na evropskou problematiku, často dominuje umělecké a humanitní vzdělávání, ale i otázky současného aplikovaného výzkumu v přírodních vědách, biodiverzita nebo aktivní občanství. Evropské projekty mají vzhledem ke svému širokému tematickému záběru velký vzdělávací potenciál a zprostředkovávají studentům kontakt s reálným světem a jeho aktuálními problémy.

Ti mají díky nim příležitost se lépe orientovat ve studijních i profesních možnostech, které jim budou po jejich současném studiu k dispozici. **Potenciální přínos pro účastníka projektů lze shrnout do následujících rovin:**

- Rozvoj odborných a jazykových dovedností a znalostí
- Rozšíření profesních zkušeností (spolupráce na vědeckých projektech, dokončení prací vedoucích k akademickým titulům apod.)
- Rozvoj sociálních kompetencí
- Navázání mezinárodní spolupráce (získání inspirace ze zahraničí, navázání významných kontaktů apod.)

Vzdělávací projekty mohou také poskytovat příležitosti pro vzdělávání pedagogů a pro vznik učebních materiálů. Projekty se často konají opakovaně a jsou založeny na dlouhodobé spolupráci a na přípravách jejich účastníků. Úroveň projektů, které jsou organizovány na školní úrovni (tedy pouze v rámci dané školy), lze jen těžko odhadnout. Většina mezinárodních vzdělávacích organizací, které projekty iniciují, však umožňují participujícím školám certifikaci či jiné garance kvalitní záštity nad projekty, což jistým způsobem zaručuje prestiž nejen těmto organizacím, ale i samotným školám.

2.3.2 Evropské projekty jako forma spolupráce s místním regionem

Evropské projekty jsou obvykle realizovány na mezinárodní a národní realizační úrovni. V poslední době jsou však stále více prosazovány regionální projekty. **V oblasti vzdělávání jsou projekty na regionální úrovni organizovány prostřednictvím spolupráce:**

- Dvou a více (sekundárních) škol
- Sekundární školy s univerzitou
- Školy s místním zastupitelstvem
- Školy s jinou vzdělávací institucí (neziskové organizace, volnočasové organizace, jazykové instituty apod.)
- Školy s nadnárodní organizací (mezinárodní projekty)

Spolupráce školy s místním regionem umožňuje efektivní zapojení a **aktivizaci různých sociálních skupin** – žáků, rodičů, občanů lokální komunity, cizinců, odborníků, partnerských škol apod. Projekty zacílené na spolupráci s místním regionem mohou sloužit k propagaci dané lokality v rámci mezinárodní spolupráce v rovině vzdělávací i v rovině občanských aktivit. V praxi zde dochází k **využití životního prostředí jako „výchového prostředí“**. Podle Krause jde o situaci, kdy *„vychovávající mění prostředí a tím pro vychovávaného navozuje podnětné podmínky. Zasahovat lze jak do věcně-prostorové složky prostředí, tak do složky osobnostně-vztahové.“* (Kraus, 2008, s.175) V rámci participace na projektech je životní prostředí transformováno do role výukové pomůcky nebo materiálu, který žákům zprostředkovává aktuální vzdělávací obsah související s jejich každodenní životní realitou.

Životní prostředí Kraus vymezuje jako *„tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na ty podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění.“* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 99).

Pro hlubší náhled do problematiky regionálních projektů je dále vhodné vymezit termín **lokální prostředí**. Pilch a Lepalczyk (1995) jej definují jako *„skupinu lidí žijících na ohraničeném teritoriu, uznávajících společné tradice, symboly a hodnoty (s vědomím jisté diferenciací a zvláštností), využívajících stejných institucí a služeb, žijících v jistém pocitu sounáležitosti a vnitřní bezpečnosti a připravených ke společným činnostem.“* (Kraus, 2008, s. 95)

Iniciativy konkrétního regionu obvykle vychází z historických a kulturních tradic a mají podobu slavností, výročí, trhů apod. Zejména na venkově jsou doposud dodržovány rituály, které veřejnosti zprostředkovávají jedinečné znalosti a dovednosti typické pro místo jejich původu. Tato tematika hraje v současnosti významnou roli na poli evropském i globálním. Organizace spojených národů mnohými strategiemi a akčními programy podporuje ochranu **kulturního dědictví**. Členské země UNESCO v roce 1972 ratifikovaly Úmluvu o ochraně světového kulturního a přírodního dědictví UNESCO, jejímž cílem je ochrana významného kulturního a později (od roku 1982) i přírodního dědictví lidstva v zájmu jejich zachování pro budoucí generace. Na základě této úmluvy byl v roce 1976 založen Výbor pro světové dědictví (angl. World Heritage Committee) a Fond světového dědictví (angl. World Heritage Fund). Úmluva je podkladem pro tzv. Seznam světového dědictví (angl. World Heritage List), do něhož jsou zapisovány památky s mimořádnými univerzálními hodnotami (NPU.CZ).

Může se jednat o památky kulturní, přírodní, smíšené, ale také nemateriální. Dané téma je obsahem několika **výukových manuálů** obsahujících aktivity vhodné pro nejrůznější humanitní předměty a projekty. Jmenujme například World Heritage Kit, který vydalo UNESCO.

Ochrana životního prostředí představující jeden ze tří pilířů udržitelného rozvoje se stala novou dimenzí mezinárodních politických, hospodářských, sociálních, kulturních a enviromentálních vztahů. Odrážejících zájmy jak jednotlivých národních států, tak i jejich regionálních či subregionálních integračních seskupení. (Mezřický, 2005, s.157)

Problematické udržitelného rozvoje a biodiverzity se věnují některé programy OSN. **Program OSN pro životní prostředí** (United Nations Environmental Programme, UNEP) podporuje partnerskou spolupráci v oblasti ochrany životního prostředí a hledání způsobů zvedání životní úrovně svých obyvatel. **Rozvojový program OSN** (United Nations Development Programme, UNDP) podporuje řešení globálních i místních rozvojových problémů a podporuje výměnu informací, zdrojů a zkušeností mezi státy. Představitelé členských států OSN se v roce 2000 zavázali plnit tzv. Rozvojové cíle tisíciletí. UNDP je hlavním koordinátorem pro aktivity na národní a globální úrovni. (Fakta a čísla OSN, s. 33-34)

Četné evropské projekty zaměřené na spolupráci partnerských evropských měst potvrzují, že je v posledních desetiletích věnována velká pozornost také různým aspektům **urbanismu a regionalismu**. Problematické urbanismu a jeho důsledků se prostřednictvím svých projektů věnuje **Organizace OSN pro lidská sídla** (un-habitat). Její činnost je orientována na podporu a rozvoj sociálně a enviromentálně udržitelných měst a metropolí s cílem zajistit adekvátní příbytek pro každého občana. Každý měsíc vznikají nová velkoměsta, která generují ekonomický růst, sociální a politické výhody a vědecko-technický pokrok, ale také sociální exkluzi a poškozování životního prostředí. Střednědobý strategický plán UN - Habitat 2013 byl vyvinut s vizí stabilizovat růst slumů a redukovat počet obyvatel, kteří v nich žijí (podle un-habitat.org).

EU se tématu regionální spolupráce věnuje zejména prostřednictvím **Evropské politiky sousedství**, která poskytuje rámec pro vztahy se sousedy, kterým EU nepotvrdila vyhlídku na potenciální členství, ale s nimiž miní nadále udržovat těsnější vztahy. Dále tato politika „podporuje boj proti výskytu bezpečnostních hrozeb nevojenské povahy, jako je rozsáhlé nezákonné přistěhovalectví, narušování dovozů energie, zhoršování životního prostředí, pronikání organizovaného zločinu a terorismu, jakož i předcházení těmto jevům.“ (circa.europa.eu)

Problematic **životního prostředí** je v EU věnován Komunitární program LIFE/LIFE PLUS pro období 2007-2013. Tento program podporuje integrovaný přístup k financování životního prostředí. Nahradil programy Forest Focus, NGO Programme, Urban Programme a LIFE Programme. Skládá ze tří částí nazvaných „LIFE+ Příroda a biologická rozmanitost“, „LIFE+ Politika a správa v oblasti životního prostředí“ a „LIFE+ Informace a komunikace“. (mzp.cz)

V České Republice se školy zapojují do **projektů neziskových** orgnizací jakými jsou například Tereza, Brontosaurus, Duha, Český svaz ochránců přírody apod. Obdobné organizace fungují i v Německu a Velké Británii.

Vzdělávací projekty orientované na spolupráci s regionem jsou často realizovány ve spolupráci s místní komunitou, případně v rámci tzv. **komunitního vzdělávání**. Podle Lorenzové komunitní škola zejména:

- Vychází vstříc vzdělávací poptávce širší veřejnosti
 - Poskytuje žákům další možnosti osobnostního a sociálního rozvoje
 - Vztahuje školní kurikulum k životě v komunitě
 - Úzce spolupracuje s rodiči svých žáků
 - Spolupracuje s místním zastupitelstvem a zřizovatelem
 - Otevírá se spolupráci se všemi významnými místními institucemi a jednotlivci
 - Dokáže spolupracovat s dalšími pracovníky pomáhajících profesí vládního i nevládního sektoru
 - Rozvíjí programy integrace handicapovaných, sociálně a kulturně znevýhodněných žáků
 - Je centrem kulturního a veřejného života
 - Rozvíjí mezinárodní spolupráci škol
 - Poskytuje sociální služby komunitě
- (podle Kraus, Poláčková, 2001, s. (139-141)

V neposlední řadě může komunitní vzdělávání upozornit na **projekty humanitární pomoci pro rozvojové země, bezpečnostní tematiku ve vzdělávání** apod. Spolupráce školy s místní komunitou poskytuje zúčastněným aktérům výjimečnou možnost zapojit se do projektů a dalších aktivit podporující celoživotní vzdělávání a evropskou dimenzi. Účastníci projektů zde mohou prostřednictvím praktické zkušenosti získat kompetence relevantní pro aktivní participaci na veřejném životě evropského občana.

2.3.3 Evropské projekty ve vztahu k rozvoji interkulturních a jazykových dovedností

Téma interkulturní kompetence velmi často spojováno s jazykovým vzděláváním, a to z důvodu těsné obsahové i dovednostní vazby obou oblastí. V komunikační rovině můžeme hovořit o propojení schopnosti navazovat vztahy v interkulturním prostředí pomocí praktického využití znalosti cizího jazyka. V rovině věcné se jedná o úzké propojení témat patřících do výuky cizího jazyka a témat náležících do vzdělávání v oblasti interkulturní komunikace. Aktivní znalost cizího jazyka je pouze jedním z předpokladů, jak efektivně realizovat interkulturní dialog.

V rámci evropských projektů dochází k intenzivní spolupráci škol a dalších subjektů mezi několika evropskými zeměmi. Účastníci projektů jsou občané různé národnosti a při konkrétních vzdělávacích a výchovných aktivitách využívají své jazykové dovednosti, ale učí se také navazovat vztahy a získávat nové zkušenosti prostřednictvím interkulturní, resp. **mezikulturní komunikace**.

„Stručně lze pojem mezikulturní komunikace vymezit jako reflexi komunikačního procesu mezi individuálními a nadindividuálními subjekty přináležejícími k rozdílným kulturním systémům. O efektivnosti mezikulturní komunikace lze hovořit, pokud v procesu interakce nedochází ke zkreslení předávaných informací, které by vyplývalo z rozdílnosti kulturních systémů.“ (Lehmanová, 1999, s. 21 in Průcha, 2007, s.149).

Uvedená definice poukazuje na zkušenost s rozdílnými kulturními systémy. Ta je pro jedince významná během jeho studijní i profesní činnosti. Znalost konkrétního jazyka spolu s patřičným kulturním kontextem má výrazný vliv na způsob, jakým žák nahlíží sociální realitu svého života. Dokument Evropské komise **Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek** zmiňuje skutečnost, že znalost více jazyků podporuje kreativní a inovativní myšlení na základě rozdílných jazykových a kulturních zázemí a vede ke schopnosti hledat nová řešení netradičními způsoby (2008, s.8).

Na souvislost znalosti konkrétního cizího jazyka a určitého způsobu nazírání světa upozorňuje **teorie jazykového relativismu**. Podle Průchy nahlíží uživatelé cizího jazyka okolní svět, jiné národy, etnika a jejich kulturu prizmatem vlastního jazyka.

Lidé tedy ovládají cizí jazyk, ale nerozumí dané kultuře a etniku, což může zapříčinit komunikační bariéry a zbytečná nedorozumění (podle Průcha, 2007, s.149). Uvedeným problémům se věnují nejen vzdělávací projekty, ale také dokumenty evropské vzdělávací politiky.

V evropském regionu je jazyková politika významně propojena s **politikou mnohojazyčnosti** Evropské unie. Evropská komise podporuje programy a iniciativy, které mají téma mnohojazyčnosti přiblížit občanům. **Z tohoto důvodu plánuje v budoucnu:**

- *„Pořádat kampaně na zvýšení povědomí o výhodách jazykové rozmanitosti a jazykového učení pro mezikulturní dialog*
- *Monitorovat jazykové schopnosti občanů prostřednictvím jazykových ukazatelů a průzkumů Eurobarometru*
- *Společně s členskými státy podporovat výměnu osvědčených postupů, školit právní překladatele a tlumočníky a vytvářet mezi nimi sítě kontaktů a rozvíjet specifické překladatelské nástroje pro přístup k dokumentům za účelem zlepšení přístupu ke spravedlnosti“*

(Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek, s.7)

Vzdělávací projekty pro mládež uvedené cíle významně podporují a rozvíjejí. V rámci OSN se mohou od roku 1966 mateřské, základní, ale i střední školy zapojit do projektu sítí Přidružených škol UNESCO (angl. Associated School project), který umožňuje efektivní spolupráci škol na mezinárodní, národní i regionální úrovni. Školy si mohou vzájemně vyměňovat informace a zkušenosti, účastnit se seminářů, konferencí a výměnných pobytů. Cílem tohoto projektu je poskytovat zúčastněným školám nové materiály a učební pomůcky a podporovat je ve zlepšování kvality výuky užíváním nových vyučovacích metod. Jednotlivé aktivity jsou zaměřeny na globální problémy jako lidská práva a demokracie, rasismus, mírové řešení konfliktů, kulturní dědictví a multikulturalismus nebo životní prostředí a ekologie (skoly-unesco.cz). Uvedený projekt je typickým příkladem propojení rozvoje jazykových a interkulturních dovedností. K němu dochází v perspektivě znalostní i dovednostní.

Evropská Unie organizuje program Mládež v akci věnující se následujícím pěti aktivitám:

1. **Mládež pro Evropu** (výměna mladých lidí v zájmu zvýšení jejich mobility a rozvoje jejich občanství a vzájemného porozumění)
2. **Evropská dobrovolná služba** (zapojení se do dobrovolných projektů různé délky i zaměření)
3. **Mládež ve světě** (projekty se sousedními zeměmi EU a dalšími zeměmi světa)
4. **Systémy na podporu mládeže** (vzdělávání osob pracujících s mládeží a v mládežnických organizacích)
5. **Podpora evropské spolupráce v oblasti mládeže** (Podpora strukturovaného dialogu mezi mladými lidmi, pracovníky s mládeží a politickými činiteli a rozvoj spolupráce mezinárodních organizací) (podle mladez v akci.cz)

Projekt je intenzivně orientován na problematiku mobility mládeže, spolupráce škol s dalšími institucemi a vzdělávání osob pracujících s mládeží. Oproti projektu Přidružených škol UNESCO zde můžeme pozorovat intenzivnější zaměření na téma občanství, aktivní participace a konkurenceschopnosti na pracovním trhu. Oba uvedené projekty jsou však zacíleny na interkulturní komunikaci a jazykové dovednosti. Prezentované iniciativy jsou ve shodě s typy projektů, které jsou realizovány na bilingvních školách. **Za účelem rozvoje interkulturních a jazykových dovedností jsou nejčastěji pořádány tyto typy aktivit:**

- Debatní a diskuzní ligy
- Konference
- Jazykové soutěže
- Literární soutěže (eseje, básně, školní časopisy apod.)
- Workshopy a kurzy věnované interkulturní komunikaci
- Jazykové pobyty, výměny, výlety a exkurze
- Jazyková praktika a stáže (praxe ve zvoleném oboru v zahraničí)

Evropské projekty, na kterých bilingvní škola participuje, umožní jejich účastníkům vnímat jazyk nejen jako komunikační prostředek, ale také jako zdroj informací. Během studií mají příležitost užívat jazyk v praxi ve školním i mimoškolním prostředí a vytvářet si svůj

názor na to, co pro ně osobně jazyková a interkulturní zkušenost znamená a jak jí dále využívat. Ruiz upozorňuje na sociálně-lingvistický rámec významu jazyka pro jeho uživatele. Podle něj můžeme vnímat **jazyk jako problém, právo a zdroj** (Ruiz, 1984 in García, 2009, s.13-14). Tato koncepce nastiňuje sociálně-kulturní, ale i geopolitické vlivy, které přímo souvisí s jazykovým vzděláváním a mezinárodními vztahy. Příslušníci jazykových minorit vnímají jazyk primárně jako své právo. Umělé využívání jazyka na pozadí politických a mocenských procesů například po druhé světové válce poukazuje na jazyk představující sociální problém. V neposlední řadě je jazyk v postmoderní akcelerované společnosti zdrojem nekonečného množství informací různého druhu a kvality.

2.4 Projektová metoda výuky

Bilingvní školy participující na evropských projektech v praxi často využívají projektovou metodu výuky. Žáci jsou proto zvyklí na týmovou spolupráci, interaktivní výklad, prezentace, rozbor a analýzu textů a samostatné vyhledávání zdrojů a informací k danému tématu. Vyučující se zaměřují na problémové úlohy podporující rozvoj kritického myšlení, komunikačních kompetencí a kreativní myšlení. Práce v rámci dlouhodobých projektů je tedy pro žáky i vyučující do jisté míry pouze intenzivnější formou projektové metody výuky, která je pro ně v podstatě každodenní záležitostí. **Projektové vyučování:**

- „Dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů, ale i pro integraci žákovy poznávání
- Poskytuje příležitost pro pěstování spoluzodpovědnosti žáka a vytváření prostoru pro rozvoj jeho samostatnosti v bezpečném prostředí školy
- Umožňuje realizaci obecných cílů základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí“

(Kašová, Tomková, Dvořáková, 2009, s.9)

K **integraci poznatků** může docházet různými způsoby. Může se jednat o propojení témat, ale i předmětů do větších vzdělávacích celků. Zvolená témata mohou být například realizována kroskurikulárně, tedy v rámci více předmětů. Rámcové vzdělávací programy vymezují tzv. průřezová témata, která jsou pro realizaci vzdělávacích projektů velmi vhodná. Projekty různé délky i zaměření se staly poměrně frekventovanou záležitostí na základních i středních školách.

Projekty podporují představivost a prohlubují získané znalosti. Dále projekty „*Bez ohledu na vzdělávací filosofii učitele, žákům umožňují spojit nastudované dovednosti, pojmy, a generalizace v produktu, který je pro ně užitečný a který vytvářejí v reálných podmínkách.*“ (Pasch, 2005, s. 160) O integraci učiva můžeme tedy hovořit nejen v rovině kurikulární, tedy koncepční, ale také v rovině osobní zkušenosti studenta.

Projektové vyučování může být **komplexní metodou vyučování, organizační formou, specifickým způsobem zpracování obsahu vyučování** (jedna z variant způsobu koncentrace učiva) nebo **vzdělávací strategií** (Kašová, Tomková, Dvořáková, 2009, s.13). Uvedené příklady poukazují na nejednotnost přístupu k dané problematice v rámci pedagogické teorie i praxe. Zmíněná hlediska mají své opodstatnění, protože vždy zdůrazňují jeden konkrétní znak projektové výuky, resp. realizace projektů.

Jak již bylo nastíněno, jsou v rámci projektové výuky využívány autentické materiály a zdroje. Projektové vyučování tedy poskytuje velký prostor autentickému učení, kdy se probíraný problém stává pro žáky skutečným, lépe uchopitelným, ale i zajímavějším. **Pedagogická činnost zahrnující autentické učení obvykle zahrnuje:**

- Použití tvořivého myšlení
 - Prohloubení poznání (souvislost s důležitými myšlenkami)
 - Souvislost s reálným světem
 - Rozhovor o podstatných věcech (sdílení důležitých myšlenek mezi žáky a učitelem)
 - Sociální téma podporující dobré výkony
- (podle Pasch, 2005, s. 155)

Práce s autentickými zdroji a aktivity uskutečňované v reálném prostředí mimo školu u žáků posilují motivaci k dalšímu studiu, ale i zodpovědnost za své vzdělání. Propojení školního vzdělávání s reálným světem a jeho aktuálními tématy vhodně poukazuje na hodnotu vzdělání, a to z pohledu získaných znalostí i dovedností.

Role učitele v projektové výuce významně ovlivňuje průběh a kvalitu realizovaných aktivit. Obtížné je především najít vhodnou míru zapojení učitele do práce. Žáci by měli mít k dispozici adekvátní prostor pro svobodné vyjádření svého názoru a pro svou kreativní činnost. Učitel by měl být spíše rádcem, partnerem pro spolupráci, moderátorem a organizátorem. Jinými slovy projekt na dané téma může při jeho opakování s novou skupinou získat zcela novou podobu a obsah.

Kalhous upozorňuje, že dobrý učitel při přípravě na výuku vyhledává kromě učebnic i alternativní prameny, informační zdroje a další pomůcky. Věnuje se propojování učiva a bere v potaz úvahy a náměty žáků (Kalhous, 2009, s. 354). Projektová výuka je z pohledu plánování výuky náročnější, než tradiční výuka. Pedagog by se měl orientovat ve zdrojích dostupných k vybrané problematice a dané informace pravidelně aktualizovat.

Košťálová míní, že plánování výuky, ale i přirozenost a spontaneitu v realizační výukové fázi, usnadňuje tzv. třífázový proces učení E-U-R (Beran, 2003, s. 25). Ten představuje evokaci, uvědomění si významu nových informací a reflexe aktivity a osobních prožitků.

Projektová výuka je příkladem **pedagogického konstruktivismu** a odkazuje na pojmy jako debriefing, review, sharing, processing. Tyto termíny jsou více méně synonymem pro reflexi realizované aktivity. Vyjadřují možnost formulovat a vyjádřit prožitky spjaté s okolím, přijímat prožitky formulované okolím a jejich následné zpracování, ale také formulování osobních prožitků. (Reitmayerová, Broumová, 2007, s.13-14)

Projekt je vhodné rozdělit do několika fází. Realizaci projektu by mělo předcházet cílování a tvorba základní myšlenky, specifikace cílové skupiny, stanovení cílů, sestavení realizačního týmu a role v týmu, případně zajištění ubytování a stravování. Dále by měl být sestaven program, rozpočet a plán fundraisingových a propagačních aktivit. Po zajištění materiálu a služeb dochází ke komunikaci s účastníky, přípravě týmu před akcí, dále práce týmu v průběhu akce a nakonec práce týmu po akci. (Hanuš, Chytilová, 2009, s.130-133) Pro efektivní uskutečnění projektu je důležité zaměřit se v rámci školení pedagogů, ale i aktivit studentů na témata jako skupinová dynamika, styly řízení, týmové role, cílená zpětná vazba, normy a pravidla, brainstorming apod.

Účastníci projektů, kteří s projektovou činností a výukou nemají zkušenosti by měli získat potřebný čas a prostor pro zpracování nové zkušenosti a informací. To se týká i pedagogů, kteří začínají s projektovou výukou a pokouší se jí implementovat do svých hodin.

2.5 Vzdělávání učitelů bilingvních škol

Pedagogové působící na bilingvních školách mají většinou aprobaci pro výuku jazykového i nejazykového předmětu. Někdy zde vyučují učitelé kvalifikovaní pouze pro výuku nejazykových předmětů, lingvisté nebo rodilí mluvčí.

Jazyková výuka je v oblasti primárního školství nejčastěji realizována učiteli elementaristy. V případech, kdy je výuka cizího jazyka povinná, se ročně jedná průměrně o třicet až padesát vyučovacích hodin. (Eurydice (h), 2005, s.2-3). Ve většině evropských zemích mají učitelé sekundárních škol aprobaci pro daný cizí jazyk v rámci vysokoškolského vzdělávání vedoucího k akademickému titulu (ISCED 5a) a trvajícího čtyři nebo pět let. (Eurydice (g), 2005, s.60)

V několika zemích je u učitelů jazyků požadováno **certifikované vzdělávání pro výuku CLIL**. V některých zemích se jedná o výuku realizovanou pouze v posledních letech, často v pilotních projektech (Itálie, Litva, Velká Británie -Anglie). Jiné státy naopak CLIL do vzdělávacího systému integrují frekventovaně (Malta, Lucembursko, Velká Británie – Wales).

V Německu některé spolkové země umožňují získání kvalifikace pro bilingvní výuku Bilinguales Lernen or Euregio-Lehrer v cílovém jazyce a dalším předmětu. V žádné evropské zemi však doposud specializované kvalifikace pro bilingvní učitele není povinností. V Itálii, Nizozemí, Rakousku a Finsku jsou kurzy pro bilingvní výuku mnohdy součástí pilotních projektů v rámci univerzitních vzdělávacích programů pro učitele (Eurydice (f), 2006, s. 43-45)

Ve Velké Británii (Severní Irsko) lze získat certifikát pro bilingvní a imerzní výuku na primární škole. Kurz bilingvního vzdělávání pro učitele funguje například v Severním Irsku na St. Mary's College nebo na univerzitě Bangor ve Walesu. Dále se mohou učitelé s metodou CLIL seznámit v rámci přípravy na zkoušku TKT: Obsahově a jazykově integrované učení (Test znalostí o výuce, angl. The Teaching Knowledge Test), která představuje jednu variantu z modulů metodických zkoušek TKT pro učitele. Tyto zkoušky organizuje univerzita v Cambridge – konkrétně její podorganizace Cambridge ESOL (angl. English as a second language, angličtina jako druhý jazyk). Uvedená zkouška je vhodná pro zkušené i začínající učitele vyučující předměty v angličtině, asistenty učitelů nebo učitele pracující se žáky cizinci. TKT: CLIL testuje nejen znalost aktivit a orientaci ve zdrojích, ale i schopnost plánovat a připravovat výuku a hodnotit pokrok žáků (cambridgeesol.org).

Jazyková úroveň učitele, který se připravuje na tuto zkoušku, by neměla být nižší než B1, což je poměrně překvapující, protože v praxi se po učitelích požaduje úroveň podstatně vyšší.

K odborným metodickým kurzům zaměřeným na bilingvní výuku někdy učitelé bohužel nemají přístup. V lepších případech škola účast na uvedených kurzech učitelům umožní, ale praktické zkušenosti a zjištění nejsou vždy dále šířeny mezi další kolegy.

Evropská Komise v této souvislosti v dokumentu **Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu a společný závazek** vymezuje cíl „rozšířit příležitosti pro vzdělávání učitelů a ostatních profesionálů působících v oblasti jazykového vzdělávání, propagovat mobilitu mezi učiteli cizích jazyků a rozvíjet jejich jazykové a interkulturní dovednosti.“ (s.11)

Bilingvní výuka klade na učitele vysoké nároky. Jestliže je předmět vyučován pouze v cizím jazyce, nejedná se v pravém slova smyslu o bilingvní výuku. O té hovoříme, jestliže výuka probíhá současně ve dvou jazycích. V ojedinělých případech se můžeme setkat i s výukou trilingvní. Jmenujme například výuku cizího jazyka prostřednictvím oficiálního jazyka a autochtonního jazyka. K této situaci dochází ve Walesu při výuce francouzštiny pomocí angličtiny a welštiny. Učitel zde musí prokázat schopnost flexibilně reagovat na aktuální potřeby žáků a vyrovnat se s různou pokročilostí v rámci jedné skupiny.

Bilingvní učitel je současně vědcem, pedagogem a organizátorem jazykové výuky. U žáků se může setkat s nedostatkem zájmu o jiné kultury a nové světonázory. Je však otázkou, do jaké míry je znalost a pochopení dané kultury nutné pro získání znalosti nového jazyka, a pokud ano, která kultura by měla být pro výuku vybrána? (Hornberger, s. 166) Tato problematika je často diskutována v kontextu didaktiky cizích jazyků a její naléhavost dokládají výukové materiály různého zaměření i kvality. **Výuka cizího jazyka efektivně podporuje rozvoj interkulturních dovedností, ale bohužel se také může stát nástrojem propagujícím sociálně-kulturní stereotypy.** Pedagog by si zde měl být vědom toho, že primárním cílem jazykové výuky je osvojení komunikační kompetence v daném jazyce. Naopak u bilingvní výuky nejazykového předmětu se dostává do popředí samotný vzdělávací obsah.

Metodické materiály, učebnice a pracovní sešity jsou k tématu CLIL v obecné rovině poměrně jednoduše dostupné, a to on-line nebo v tištěné formě několika málo nakladatelství. Materiálů zaměřených na výuku konkrétních předmětů je však podstatně méně. Vzhledem k nedostatku specializovaných akreditovaných didaktických zdrojů a dalších pomůcek je příprava na výuku CLIL velmi časově náročná. Učitelé čerpají inspiraci ze zahraničních materiálů, které jsou většinou výstupem projektů partnerských škol nebo se uchylují k vlastní tvorbě interních školních materiálů konzistentních se školním vzdělávacím programem. Takový postup však neznamená řešení mnohých praktických problémů, které v souvislosti s bilingvní výukou pedagogové každodenně čelí.

Možností, jak řešit uvedený stav, je zapojení škol do evropských vzdělávacích programů a projektů v rámci komunitárních programů. Jedním z nich je program Celoživotního učení realizovaný **Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy (NAEP)**. Jedná se například o program Comenius podporující školní vzdělávání, tedy vzdělávání na primární a sekundární úrovni. V rámci tohoto programu mohou školy realizovat studijní výměny a stáže, ale také společně participovat na projektech s nejrůznější tematikou. Dále lze participovat na projektech **Mládež v akci** organizovanými Českou národní agenturu mládeže. Na regionální úrovni bilingvní školy dále realizují projekty s evropskou tematikou a nadnárodním přesahem, které podporují partnerskou spolupráci škol v nejrůznějších aktivitách. Nejčastěji jde o umělecké a **jazykové soutěže, studijní výměny, diskusní a čtenářské kluby, studentské parlamenty** apod. Primárním zájmem bilingvních škol je jazykové vzdělávání, a proto se zde také logicky nabízí čerpání dotací z **evropských fondů**, resp. strukturálních fondů. V rámci Evropského sociálního fondu mohou školy žádat o dotace z operačního programu Vzdělávání a konkurenceschopnost pro období 2007-2013, který je v gesci MŠMT.

3. Teoretická východiska problematiky bilingvního vzdělávání

3.1 Téma jazykového vzdělávání v mezinárodních vzdělávacích strategiích

Bilingvní vzdělávání je jedním z podtémat jazykového vzdělávání, které je v posledních letech zdůrazňováno ve veřejných a odborných debatách; na nadnárodní i nadnárodní úrovni, a to v rámci vzdělávacích strategií a programů mezinárodních organizací. Cílem této kapitoly je odpovědět na otázku, jak je pojímáno téma jazykového vzdělávání v současných mezinárodních vzdělávacích strategiích?

V evropském regionu ovlivnila oblast vzdělávání **evropská integrace**, a to v mnoha směrech. V současnosti je v této souvislosti kladen velký důraz na celoživotní vzdělávání, mobilitu ve vzdělávání, podporu vědy a vzdělávání učitelů, kvalitu a inovace ve výuce, vzdělávání založené na osvojování kompetencí, reformu evropského vysokoškolského prostoru a v neposlední řadě také na získání znalosti dvou cizích jazyků.

Na **zasedání Evropské rady v Barceloně v roce 2002** se představitelé členských států EU shodli na potřebě podpořit základní dovednosti zavedením nejméně dvou cizích jazyků kromě mateřského jazyka od raného věku. Toto směřování bylo opět potvrzeno v rámci programu Strategického rámce evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Strategic Frame of European Cooperation in Education and Training, ET 2020). Významné podněty představil i Akční plán na podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti 2004-2006, který mimo jiné vybízí k využívání příkladů dobré praxe z oblasti bilingvního vyučování.

EU pracuje s jazykovým vzděláváním jako s **principem umožňujícím rozvoj kulturní diversity a sociální soudržnosti**. Z tohoto důvodu jsou v rámci politiky rozmanitosti výrazně podporovány programy na podporu regionálních a menšinových jazyků. Pro období 2008-2011 byl EU vymezen program **Podpora jazykových profesionálů: kompetence – systém – vliv – kvalita**.

Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (angl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; dále UNESCO), jejíž oblastí zájmu je také vzdělávání, se vzhledem ke své globální sféře působnosti zaměřuje na jazykovou problematiku z jiného pohledu. Jde především o problematiku **gramotnosti, multilingvismu, jazykové diversity** a již uvedenou **ochranu menšinových jazyků**. Vyzdvihována je role mateřského jazyka a umožnění přístupu k informacím v mateřském jazyce. Tyto tendence shrnuje například dokument Vzdělávání v mnohojazyčném světě přijatý UNESCO v roce 2003.

Zmíněné dokumenty a strategie explicitně dokladují význam tématu jazyka a jazykového vzdělávání v dnešní globalizované společnosti. Téma bilingvního, resp. dvojjazyčného vzdělávání je v nich však na evropské úrovni obvykle obsaženo implicitně. Již uvedený cíl související s cílovou jazykovou kompetencí ve dvou cizích jazycích je ve členských zemích EU nahlížen a pojímán velmi různě. Nejčastější formu představuje sekvenční zavádění cizích jazyků v průběhu školního vzdělávání, přičemž druhý cizí jazyk je mnohdy realizován jako nepovinný, povinně volitelný či volitelný předmět. Variantou je zřizování jazykových tříd a základních, popř. středních škol s rozšířenou výukou cizích jazyků. V rámci soukromého školství mohou žáci navštěvovat mezinárodní školy, kde výuka probíhá výhradně v jednom cizím jazyce.

Mezinárodní organizace, které jsou svým posláním primárně zacíleny na hospodářskou a ekonomickou spolupráci, na udržení míru a dodržování základních lidských práv vždy v jisté míře pracují s problematikou vzdělávání a výchovy. Vzdělávání je pro ně důležitým tématem, jehož podpora je nutná pro výchovu a osvětu současných i budoucích generací, ale také pro dosažení optimální úrovně konkurenceschopnosti členských zemí těchto organizací. Vzdělávání a tedy i jazykovému vzdělávání věnují pozornost například následující mezinárodní organizace a jejich příslušné podorganizace nebo orgány.

V EU spadá jazykové vzdělávání pod činnost **Evropské komise** (Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu). Vzdělání je zde významným ukazatelem souvisejícím například s profesní přípravou nebo pracovní mobilitou. Jazykovým vzděláváním se v **Radě Evropy** (dále RE) zabývá **Divize jazykové politiky** (dříve Sekce pro moderní jazyky). Problematika jazykové přípravy dětí i dospělých zde hraje důležitou roli, což deklarují dokumenty, ve kterých toto téma jednoznačně dominuje. V OSN má k jazykové problematice nejbližší UNESCO. Téma jazyka a jazykového vzdělávání je zde uchopováno v rámci více témat a aktuálních problémů. Převažuje zde zaměření na podporu gramotnosti a používání mateřského jazyka v nejrůznějších kontextech.

EU a RE mají svou geografickou sféru působení v Evropě. OSN je sice mezinárodní organizací působící v globální sféře, ale do její oblasti zájmu patří také evropský region.

Pojetí jazykového vzdělávání by mělo vždy vycházet z obecné představy o tom, co pro danou společnost, komunitu či národ jazyk znamená, a za jakým účelem by se v něm měli jeho občané vzdělávat. Uvažujeme-li jazykové vzdělávání prizmatem mezinárodních vzdělávacích organizací, je nutné se seznámit se všeobecně známými perspektivami v nahlížení tohoto tématu, které figurují v programech, dokumentech a deklaracích těchto organizací.

Tyto do jisté míry sdílené formy a obsahy týkající se vymezení jazykové dimenze jsou závislé na několika společenských proměnných. **Vlivy na pojetí tématu jazyka na mezinárodní úrovni lze vymezit následovně:**

- Socio-kulturní vývoj jednotlivých zemí, resp. kontinentů
- Politicko-ekonomický vývoj
- Globalizační a integrační tendence
- Postmoderní společenské paradigma a pluralismus
- Multikulturalita, interkulturalita a kulturní diverzita
- Vliv lingua franca

Uvedené vlivy generují na základě stávajících socio-ekonomických podmínek dané společnosti stereotypní přístupy k definování kategorie jazyka a jeho funkce. Prvním ze stereotypů je **vymezení oficiálního, resp. úředního a neoficiálního, regionálního jazyka**. S tím souvisí i postavení tzv. autochtonních jazyků, tedy jazyků původních, kterými jsou např. velština nebo gaelština na území Velké Británie. Tyto jazyky jsou vzhledem k jejich omezenému rozšíření často považovány za jazyky minoritní. Dále se jedná o jazyky migrantů, kteří do dané země přináší svůj mateřský jazyk. Druhým stereotypem je dělení jazyků na „světové“ a „ohrožené“. V návaznosti na tato pojmenování mají některé jazyky v rámci evropské i mimoevropské společnosti dominantní postavení a vliv a jsou využívány více než ostatní jazyky. Dalším stereotypem je vymezování jazyka školního a jazyka, kterým se mluví v rodině. Tato bipolarita je zásadní především v rámci problematiky vzdělávání cizinců, migrantů a bilingvního vzdělávání. V neposlední řadě lze o jazyce hovořit na základě jeho postavení ve vzdělávacím obsahu. Jazyk může být předmětem, ale i vyučovacím jazykem předmětu. Kombinaci obou variant umožňuje výuka CLIL.

Již z obecné znalosti mezinárodních vzdělávacích strategií lze zhruba vyvodit tři majoritní tendence v přístupu k jazyku a jazykovému vzdělávání. Jedná se o **triádu cizí jazyk - minoritní a regionální jazyk - mateřský jazyk**. V rámci konkrétních činností jednotlivých mezinárodních organizací je dále možné pozorovat tendence založené na aplikaci jazyka na jinou, na první pohled nesouvisející problematiku. Jde například o vztah jazyka a počítačové gramotnosti nebo vztah jazyka a biodiverzity.

Vztahu jazyka a počítačové gramotnosti se ve velké míře věnují jednotlivé programy OSN. Tyto projekty jsou zacíleny na osvětu v oblasti práce s informačními zdroji, a to v souvislosti s politikou mnohojazyčnosti.

Například program Informace pro všechny se věnuje podpoře celoživotního vzdělávání v oblasti počítačové gramotnosti nebo ochraně a uchovávání informací (unesco.org: ifap). Vzhledem k dominantnímu postavení anglického jazyka a ostatních světových jazyků je využívání mateřského jazyka při práci s elektronickými zdroji značně redukováno. Jako reakce na tuto skutečnost byl iniciován **program Babel**, který podporuje užívání mateřského jazyka na internetu (unesco.org: Babel).

Jazyková pluralita a její uchování má významnou úlohu ve vztahu k **biodiverzitě**. Ta nahlíží na jazyk jako na nástroj uchovávající tradiční znalost o konkrétním geografickém území. Původní, resp. autochtonní jazyk umožňuje v plném obsahu zachovávat nejrozličnější klasifikační systémy a deskriptory nutné pro studium lokálních specifík životního prostředí, ale také původní názvy, orální tradice a taxonomie. Překladem do jiného jazyka dochází k ohrožení těchto unikátních informací (unesco.org: Biodiversity and linguistic diversity, 2011).

Způsob, jakým mezinárodní organizace nahlíží na téma jazykového vzdělávání ve svých jednotlivých strategických rámcích je logickou reakcí na jejich původní poslání a geografickou i tematickou sféru působení. Z tohoto důvodu je tedy odlišné nejen jejich vymezení významu jazyka, ale i cílů jazykového vzdělávání. Následující srovnání je zaměřeno na aktuální strategie OSN, EU a RE v oblasti jazykového vzdělávání.

V Lisabonské smlouvě je problematika vzdělávání zpracována v hlavě XII – Všeobecné a odborné vzdělávání, mládež a sport, článek 165. Smlouva podporuje celoživotní učení, mobilitu studentů, e-learning a výuku cizích jazyků. V rámci smlouvy byly formulovány cíle pracovního programu Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010 (rvp.cz (a)). Na uvedený dokument potom navázal program **Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2020**.

Za mnohojazyčnost zodpovídá v EU komisař pro mnohojazyčnost L. Orban. Ten v roce 2008 předložil dokument **Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek** vycházející z **Nové rámcové strategie pro mnohojazyčnost** (2005). Rozsáhlé konzultace, které v rámci tohoto tématu proběhly v letech 2007-2008, byly založeny na projednávání dokumentu z roku 2005 Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost. Cíle politiky multilingvismu podporují problematiku cizího jazyka, ale implicitně se odkazují i na otázku mateřského jazyka.

V rámci politiky multilingvismu byly stanoveny tyto požadavky:

- „Zajistit evropským občanům přístup k politikám EU v jejich mateřském jazyce
- Zdůraznit hlavní roli jazyků a mnohojazyčnosti v oblasti evropské ekonomiky a hledat způsoby realizace tohoto cíle
- Motivovat občany ke studiu a užívání více jazyků za účelem vzájemného porozumění a komunikace“

(ec.europa.eu (a))

Jazyková politika EU podporující multilingvismus ve vzdělávání je významně ovlivněna rozhodnutím Evropské Rady v Barceloně roku 2002, kdy byla vyjádřena podpora plánu propagace výuky dvou cizích jazyků od raného věku kromě jazyka mateřského. Téma vzdělávání v cizím jazyce však bylo v rámci Evropského společenství otevřeno již v roce 1976 v rámci „akčního programu ve vzdělávání“ (Čerych, 1999, s. 6). Dále se tomuto tématu věnoval i **Akční plán na podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti** pro období 2004-2006. Tento plán měl následující 3 cíle: rozšiřovat přínos jazykového vzdělávání na základě principu celoživotního vzdělávání, vylepšit kvalitu jazykové výuky na všech úrovních a budovat v rámci Evropy prostředí podporující cizí jazyky (ec.europa.eu (a)).

Druhý střednědobý program pro období 2004-2007 nesl název **Jazyky pro sociální kohezi – jazykové vzdělávání v multijazykové a multikulturní Evropě**. Současný program pro období 2008-2011 je nazván **Podpora jazykových profesionálů: kompetence – systém – vliv – kvalita**. Současných dvacet projektů tohoto programu, které podporují cizí jazyky, je rozděleno do čtyř oblastí: hodnocení, kontinuita v jazykovém učení, obsah jazykového vzdělávání a multilingvismus ve vzdělávání. Problematiky evaluace a komparace znalosti cizího jazyka občanů EU se týkají dokumenty *Rámec pro evropskou studii jazykových kompetencí* (2007), *Evropský indikátor jazykové kompetence* (2005) (ecml.at: Coordination, 2011).

EU podporuje cizí jazyky jakožto princip umožňující rozvoj kulturní různorodosti a sociální soudržnosti. Z tohoto důvodu jsou EU organizovány a financovány programy na podporu regionálních a menšinových jazyků. Tímto tématem se ze všech výše uvedených analyzovaných dokumentů zabývá pouze *Rozhodnutí o regionálních a minoritních evropských jazycích* z roku 2003.

Program Vzdělání pro všechny 2015 je rozpracován tak, aby vedl k uspokojení vzdělávacích potřeb dětí v šesti oblastech. Do těchto oblastí patří i cíl zvýšit gramotnost dospělé populace o 50% (unesco.org: efa). Pod sloganem „Gramotnost je svoboda“ zahájilo UNESCO roku 2003 Dekádu pro gramotnost. Jednotlivé aktivity jsou realizovány za asistence Iniciativy pro zplnomocnění gramotností zahájenou roku 2005. Uvedená dekáda je stanovená pro období 2003-2012. Projekty podporující gramotnost jsou primárně zacíleny na dospělé a děti, které nemají přístup ke školnímu vzdělávání (unesco.org: life).

V roce 2003 byl UNESCO přijat dokument **Vzdělávání v mnohojazyčném světě**. Jeho obsahem je prezentace základních principů a postupů podporujících žádoucí vývoj ve vztahu jazyka a kultury. V roce 2001 byla přijata Všeobecná **deklarace UNESCO o kulturní diverzitě**. V obou zmíněných případech se jedná o zaměření na cizí jazyky i na minoritní jazyky. **Na otázku minoritních jazyků a mateřského jazyka se soustředí následující dokumenty:** Deklarace práv domorodého obyvatelstva (2007), Úmluva na ochranu a podporu diverzity kulturního vyjádření (2005) a Deklarace OSN o právech osob náležejících k národnostním, etnickým, náboženským a jazykovým menšinám (1992). Pouze Úmluvu o ochraně nemateriálního dědictví z roku 2003 lze tematicky i obsahově zařadit do všech tří analyzovaných kategorií jazyka (unesco.org: Languages and multilingualism).

Jazyk je OSN považován za nástroj sebevyjádření, svobody a vzdělávání, ale především za vyjádření národní identity. Klíčovou pozici má tedy v rámci OSN téma jazykové diverzity, které je pojímáno jako potvrzení rovnocennosti světových jazyků a práva užívat svůj mateřský jazyk. Výuka cizích jazyků je OSN podporována, nejde však o primární zájem.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který byl vytvořen Radou Evropy v 90. letech, je funkční nástroj umožňující transparentnost a srovnatelnost v rámci všech fází vzdělávacího procesu. Tento Rámec umožňuje formálně unifikovaný pohled na plánování, realizaci i hodnocení výuky cizího jazyka pro děti i dospělé (msmt.cz: Mezinárodní vztahy, 2011). V ČR byl Rámec vydán v roce 2002 a dnes je jeho užívání v kontextu státního i nestátního sektoru realizujícího jazykové vzdělávání samozřejmostí. **Evropské jazykové portfolio** je evropským dokladem popisující znalost cizích jazyků. Portfolio bylo přijato Radou Evropy v Krakově roku 2000. Tento dokument podporuje občany ve shromažďování důležitých dokumentů potvrzující dílčí jazykové kompetence v cizím jazyce. Na znalosti cizího jazyka je také tematicky zaměřen Rámec cizích jazyků z roku 2008 nebo dokument Od jazykové diverzity k plurilingvnímu vzdělávání z roku 2007 (coe.int (a)).

Rada Evropy se zabývá také regionálními a menšinovými jazyky. První ministerská konference Rady na téma mnohojazyčnosti proběhla 15. února 2008. Cílem konference bylo projednat konkrétní strategické kroky v rámci jazykové politiky. Její rámec je vymezen **Evropskou chartou regionálních a menšinových jazyků** (portaljazyku.cz). **Problematika jazyků migrantů a minorit** je zpracovaná například v dokumentech Jazyková integrace dospělých migrantů: hodnotící zpráva z roku 2010 nebo Jazyková diverzita a nové minority v Evropě z roku 2002. **Evropská kulturní úmluva** z roku 1954, která je významným zdrojem definujícím přístup k jazyku jako kulturnímu fenoménu, deklaruje přístup Rady Evropy k jazyku cizímu i jazyku mateřskému. Dokument nazvaný Bilingvní vzdělávání: vybrané otázky vzdělávací politiky z roku 2003 se svým obsahem dotýká jazyka mateřského, cizího i jazyka migrantů (coe.int (b)).

Přístup RE k problematice jazyka a jazykového vzdělávání lze chápat jako kompromis mezi pojetím EU a pojetím OSN. Uvedené dokumenty nejsou svým zaměřením nijak radikální a dávají prostor cizímu, minoritnímu i mateřskému jazyku. V rámci EU můžeme hovořit o dominantním zaměření na vzdělávání v cizích jazycích. Ze všech tří posuzovaných mezinárodních organizací je v získaných poměrech EU na cizí jazyky zaměřena ve vztahu k ostatním pojetí jazyka nejvíce. Strategie RE jsou převážně zaměřeny na cizí jazyky, ale nejedná se o tak výrazný kontrast, jako je tomu v případě EU. Strategické dokumenty OSN jsou naopak v převažující míře zacíleny stejnou měrou na dvě oblasti. Jedná se o zaměření na jazyky minoritní, regionální a jazyky migrantů a o zaměření na jazyk mateřský. Cizí jazyky jsou zde naopak zastoupeny v menšině.

Téma jazykového vzdělávání a jazyka je v rámci tří vybraných mezinárodních organizací vnímáno jako medium umožňující **mezikulturní dialog, přístup k informacím a ke vzdělávání, podpora kulturní různorodosti a sociální soudržnosti a vyjádření národní identity**. RE a EU jazyk nahlíží jako prostředek konkurenceschopnosti a podporu uplatnění na pracovním trhu, mobility a přístupu k celoživotnímu vzdělávání. OSN a RE jazyk vnímá jako nástroj podporující uplatnění všeobecných lidských práv. OSN na jazyk nahlíží především jako na nemateriální dědictví národa.

Problematika jazyka a jazykového vzdělávání je v současnosti díky akcelerovanému společenskému vývoji globalizované society charakteristické multikulturní diverzitou transformována do zcela nových oblastí a disciplín. V souvislosti s budoucím pojetím jazyka a jazykového vzdělávání v mezinárodním kontextu je vhodné klást si následující otázky: Jsou uvedená pojetí jazyka vzhledem ke stávající společenské situaci efektivní a reálná? Která

zmíněná pojetí jazyka by měla či neměla převládat a proč? Jsou tato pojetí konzistentní s cíli jednotlivých vzdělávacích strategií? Jak vnímají jazyk příslušníci konkrétních minorit?

Odpovědi na uvedené otázky lze těžko objektivně zjistit, a tedy i kvantifikovat. Z tohoto důvodu nám nezbývá nic jiného, než být otevření novým možnostem a podporovat nové perspektivní trendy v dané problematice. Jedině takto lze podpořit diverzitu ve vzdělávání, která je zásadní nejen pro zachování jazykové různorodosti, ale i pro udržení jedinečnosti každého z nás.

3.2 Sociální kontext bilingvního vzdělávání

Bilingvní vzdělávání implikuje, stejně jako jiné vzdělávací koncepty a programy specifický **sociální kontext**. Vzdělávání odehrávající se v dvojjazyčném či plurilingvním prostředí vzhledem k odlišným národním a etnickým příslušnostem žáků jistým způsobem předurčuje témata figurující v rámci pedagogické komunikace, a tedy i celkové **školní klima**. Obsah jazykového i nejazykového vzdělávání, ale i extra-kurikulární aktivity na bilingvních školách jako například vzdělávací projekty jsou determinovány primární orientací na mezinárodní problematiku jako **interkulturní dialog**, **multikulturalitu** apod.

Bilingvní vzdělávání je neustále transformováno do nových forem a obsahů, a v jednotlivých evropských zemích je realizováno pod vlivem národních vzdělávacích politik. V evropské i globální rovině lze však v této oblasti sledovat relativně ustálené tendence a opakující se problémy. Od devadesátých let získává tato problematika díky evropským integračním procesům a jejich důsledkům nový rozměr. Mnoho iniciativ získalo větší podporu díky intenzivním **aktivitám spolků rodičů bilingvních dětí a komunitních škol**, kde jsou téměř každodenně řešeny otázky dvojjazyčného vzdělávání a výchovy.

Nejrůznější srovnání a studie vycházející z psychologických, neurolingvistických nebo pedagogických výzkumů od šedesátých let stále poukazují na nové skutečnosti. Nejčastěji zmiňovanou výhodou je tzv. **dvojitá možnost volby** související se studijním a profesním uplatněním, ale i s osobní seberealizací v dalších životních etapách jedince. Ta v tomto případě zahrnuje i přístup ke dvěma kulturám. Dále je vyzdvihována možnost komunikovat v rámci vícenárodnostní rodiny napříč generacemi. Důraz je kladen i na **revitalizaci původních lokálních jazyků** posilující kulturně- sociální občanskou příslušnost domorodých obyvatel k jazyku, jako k jednomu z instrumentů kultury a komunitního života. Bilingvismus také v jistém smyslu podporuje pocit národní identity a toleranci vůči ostatním societám.

Mnohé výhody dvojjazyčnosti poodkrylo studium mozku, myšlení a edukace. Zde dominují zejména přednosti bilingvismu spočívající ve vyšší kreativitě, rozvinuté čtenářské dovednosti nebo vyšším IQ bilingvních jedinců. Benefity v oblasti vzdělávání jsou například snadnější studium třetího jazyka, rozvinutá schopnost sebereflexe nebo rychlá adaptace na změny v zaměstnání. Všechny uvedené výhody mají ve výsledku přímý vliv na rozvoj sociálních a personálních kompetencí bilingvního mluvčího. **García výhody bilingvismu klasifikuje následovně:**

- „**Kognitivní:** metalingvistická zkušenost, divergentní myšlení, senzitivita v rámci jazykové komunikace, schopnost učit se další jazyky

- **Sociální:** socioekonomické výhody, navýšení sociálních interakcí v globálním i lokálním prostoru, násobení kulturních identit, kulturní rozhled

- **Faktory ovlivňující maximalizaci a minimalizaci výhod bilingvního vzdělávání:**

a) **sociální:** socioekonomický status, sociální vliv a moc, etnicita, rasa, národnost, genderová příslušnost, identita, věk

b) **lingvistické:** role jazykového vzdělávání v dané societě a hierarchie lingvistických teorií podpořená zastávanými ideologiemi“

(García, 2009, s.93)

Frekventovaně uváděnými **nevýhodami dvojjazyčného vzdělávání** jsou zmatek v jazykové, případně kulturní identitě bilingvních dětí; horší školní prospěch limitovaný orientací na jazykové vzdělávání nebo zvýšené nároky na rodiče (bbc.co.uk). Zmíněné nevýhody opět poukazují na úzkou souvislost bilingvního vzdělávání se sociální realitou, ve které bilingvní jedinec žije.

Výhody a nevýhody bilingvního vzdělávání lze sledovat z makroperspektivy, tedy z pohledu sociálně-politických procesů, kterými je daná školní komunita ovlivněna, nebo z mikroperspektivy. V druhém případě se jedná o mikroanalýzu výukového procesu, resp. konkrétních sociálních interakcí. (podle Freeman, 1998, s.18) Vhodnou výzkumnou metodou je zde etnografie, kterou

Hammersley and Atkinson (1995, s.1) považují za nástroj, zachycující v delším časovém období každodenní život v edukační realitě a sbírající všechna relevantní data umožňující osvětlit zkoumané problémy, a to na základě pozorování i aktivní intervence, jako například kladení otázek.

Bilingvní vzdělávání může být realizováno na základě striktní **separace obou jazyků**, přičemž oba jazyky mají ve výuce rovnocenné postavení nebo jeden z jazyků zastává dominantní roli. V druhém případě se oba jazyky mohou prolínat a mohou mít v daných časových úsecích různou převahu. Z lingvistického hlediska se jedná o „**přepínání**“ v rámci jazykové komunikace (angl. code switching). Oddělování obou jazyků lze determinovat pomocí **hlediska časového, personálního, prostorového a edukačního** (obsahového). Jinými slovy se konkrétní jazyk váže na danou hodinu, blok den, týden nebo delší období. Dále je možné jeho užívání vymezit pomocí učitele, učebny, nebo vyučovacího předmětu. V typických bilingvních hodinách se oba jazyky prolínají a jsou používány v různých fázích vyučovací hodiny nebo pro odlišné způsoby komunikace. Řekněme, že mateřský jazyk A dominuje v úvodní a závěrečné části vyučovací hodiny, kdy je třeba prezentovat cíl hodiny, zadat instrukce, vysvětlit slovní zásobu a následně vše shrnout a zodpovědět dotazy žáků. Zejména u méně pokročilých žáků dále jazyk A převažuje u čtení a psaní, zatímco cizí jazyk B je užíván u poslechu a mluvení.

V rámci bilingvního vzdělávání jsou vybrané předměty vyučovány v cizím jazyce. Pro takovou formu vzdělávání jsou žáci obvykle dopředu připravováni v rámci jednoleté nebo dvouleté intenzivní jazykové přípravy. V praxi je jazykové i bilingvní vzdělávání nejčastěji spojováno se světovými jazyky, tedy s oficiálními jazyky ostatních evropských či mimoevropských zemí. V reálném sociálním kontextu je jazykové vzdělávání velmi úzce spjata s jazyky majoritních etnických menšin nově usídlených v dané zemi nebo s jazyky autochtonními, tedy s jazyky původními, socio-kulturně náležícími do konkrétních regionů. Vzhledem k volnému pohybu osob v rámci EU se také nabízí bezprostřední propojení bilingvního vzdělávání s problematikou vzdělávání cizinců, imigrantů a uprchlíků.

Bilingvismus je obvykle definován z **pohledu teritoriálního** (úředního nebo regionálního), tedy jaké jazyky náleží danému území. Druhým hlediskem je **volba samotného mluvčího**, kdy vycházíme z osobních znalostí a zkušeností, resp. určení konkrétního jazyka jako vhodného nástroje pro danou sociální interakci. Fishman tato hlediska propojuje a vychází z individuálních lingvistických předpokladů, které kombinuje s různými sociálními situacemi. Pracuje s termínem **diglosivní prostředí**, který je významově nadřazený bilingvnismu a je chápán jako sociální podmínky podporující a evokující multilingvní sociální interakce.

Na základě těchto východisek bilingvismus ze sociologického pohledu definuje následovně:

- *„Bilingvismus v diglosivním prostředí: Bilingvní mluvčí interagují podle daných sociálních norem, které daný jazyk přiřazují k dané sociální situaci.*
- *Bilingvismus s absentujícím diglosivním prostředím: Situace typická pro frekventovaný individuální bilingvismus, který není nijak oficiálně strukturovaný (např. v USA)*
- *Diglosivní prostředí s absentujícím bilingvismem: Politické a sociální formální struktury určují užívání odlišných jazyků na různých území - mluvčí tedy mnohdy neznají jazyk jiného území.*
- *Absentující diglosivní prostředí i bilingvismus: Striktně monolingvní society (např. Cuba)“*
(García, 2009, str. 76-77)

Vzhledem ke kulturně-historickému společenskému vývoji nepředstavují bilingvní školy v evropském prostoru novou formu vzdělávání. Tyto školy mají v Evropě silnou tradici a poptávka po bilingvním vzdělávání stoupá z důvodu uplatnění jak lokálního (regionální a menšinové jazyky), tak mezinárodního (světové jazyky).

Bilingvní výuka je svou primární povahou organizačně, personálně i didakticky ve srovnání s jinými formami vzdělávání poměrně náročná. V této souvislosti vyvstávají zcela nové otázky, témata, situace a problémy, které jsou zásadní pro kvalitu dvojazyčného vzdělávání. Známou a v současnosti směr určující metodiku v oblasti bilingvní výuky představuje výuka CLIL. Tato metoda výuky kombinuje jazykové vzdělávání se specifickým nejazykovým vzdělávacím obsahem, do výuky tedy přináší konkrétní sociální kontext. Oproti jiným konceptům bilingvního vzdělávání má v evropském regionu výsadní postavení, a proto je nezbytné jí pro účely práce podrobněji rozebrat zvlášť od ostatních teorií a zdůraznit sociální kontext, kterým výuku obohacuje.

CLIL má kořeny v devadesátých letech, kdy bylo založeno **CLIL Consortium** a jeho informační platforma EuroCLIC Network. První programově organizované aktivity na podporu bilingvního vzdělávání v rámci EU byly realizovány v roce 1990 v souvislosti s evropským vzdělávacím programem Lingua. Šlo však pouze o vyústění velmi úspěšného kanadského projektu výuky pomocí jazykové imerze ze sedmdesátých let (clilcompendium.com). Uvedená metoda je pojímána jako výuka předmětu v cizím jazyce nebo jako výuka cizího jazyka pomocí témat ostatních předmětů.

Jednotlivé členské země EU však CLIL interpretují různě, což je zřejmé mimo jiné z publikací Eurydice věnovaných tomuto tématu. **V praxi se většinou jedná o dva způsoby pojetí výuky.** V prvním případě státy posilují prvek výuky jednoho cizího jazyka (bilingvní vzdělávání) nebo dvou cizích jazyků (trilingvní vzdělávání) obohacených o témata dalších předmětů. Ve druhém případě státy zintenzivňují výuku povinných vyučovacích předmětů v cizím jazyce (Eurydice (a), 2006, s.7). V některých státech EU dochází také ke kombinaci uvedených variant. Pro účely práce je zásadní skutečnost, že výuka pomocí metody CLIL vzhledem ke svému zaměření na jazykové vzdělávání a jeho mezinárodní kontext velmi úzce souvisí s participací na nejrozličnějších vzdělávacích projektech, které podporují její efektivitu. Vzdělávací projekty zaměřené na evropskou tematiku jsou jevem, který začíná významně ovlivňovat zaměření zejména vyššího sekundárního vzdělávání.

Charakter pojetí CLIL výuky se odvíjí od toho, jaký status má tato metoda v rámci národní vzdělávací politiky a u lokálních vzdělávacích orgánů. Dále hraje roli i pozice cizích jazyků v dané společnosti. Forma organizace výuky se může pohybovat od začlenění metody CLIL do hlavního vzdělávacího proudu, až po pilotní projekty; nebo situaci, kdy tato metoda v praxi zcela absentuje (Eurydice (a), 2006, s. 55).

Pouze na Maltě a v Lucembursku je vzhledem k existujícímu multilingvistu bilingvní vzdělávání od devatenáctého století součástí každého typu školního vzdělávání. Ve čtyřicátých a padesátých letech došlo k zavedení bilingvní výuky v evropských zemích s několika regionálními a menšinovými jazyky jako Německo, Maďarsko, Nizozemí, Velká Británie, Slovinsko apod. Ve větší míře však začala být metoda CLIL implementována v osmdesátých a devadesátých letech.

Situace v evropských zemích vždy neodpovídá tomu, aby mohlo být bilingvní vzdělávání ve školách zřízeno ve větší míře. Nejčastěji se jedná o **překážky spočívající v počtu kvalifikovaných pedagogů, dostupnosti metodických materiálů, množství finančních prostředků, technickém a materiálním vybavení** nebo dokonce v kombinaci několika jmenovaných příčin. Otázkou zůstává, zda je v těchto případech vhodné o zavedení bilingvní výuky uvažovat v krátkodobém horizontu a riskovat tak pokles kvality výuky. I přes poměrně četné informační zdroje, které jsou v rámci evropských států k dané problematice dostupné, stále chybí komplexní plošná data, která jsou relevantní pro hlubší komparativní analýzu současného stavu a monitorování stávající situace.

Z pohledu žakovského vzdělávání si může nezaujatý pozorovatel klást následující otázky. Umožňuje výuka metodou CLIL žákům skutečně získat stejnou úroveň znalostí v neязыkových předmětech jako ve školách tradičních? Je jejich jazyková příprava, resp. jejich vstupní znalost cizího jazyka adekvátní dalšímu studiu ostatních předmětů v cizím jazyce? V českém školství kvalita bilingvního vzdělávání přímo podléhá MŠMT, resp. školskému inspektorátu, což výstupní profil absolventů jistým způsobem koriguje. Např. ve Velké Británii je v jednotlivých regionech vysoký poměr veřejných škol, jejichž úroveň je lokálními autoritami hodnocena velmi různě. Často diskutovaná je zmíněná **jazyková kompetence žáků z imigrantských rodin**, kteří se do výuky mnohdy zapojují s obtížemi.

V Londýně se na primárních a sekundárních školách mluví více než tři sta jazyky. Na více než jedné desetině škol v Anglii je angličtina vyučována jako další jazyk (angl. English as an additional language, EAL). **Pro více než třetinu bilingvní mládeže není angličtina jazykem, kterým hovoří doma.** (Wood, 2005). Tato data jasně deklarují lingvistickou pluralitu v Anglii, která se jasně odráží ve vývoji vzdělávacích programů a projektů. Jejich plánování a realizace je obvykle reakcí na nízkou efektivitu práce v oblasti výuky žáků z různých jazykových a kulturních etnik.

Studie anglické inspekce OFSTED ukázala, že většina škol kulturní a jazykovou diverzitu podporuje, ale praktické kroky v tomto směru podniká zhruba polovina sledovaných škol, a to zejména při výuce psaní. Pouze nízký počet škol ve svých vzdělávacích programech zohlednilo specifické potřeby žáků, pro které je angličtina druhým jazykem, přičemž mnohdy školy selhaly již v definování samotných lingvistických potřeb těchto žáků. Pomocný odborný personál (například asistenti učitelů) byl často využíván neefektivně (Wood, 2005).

Ať jsme již zastánci výhod či nevýhod dvojjazyčného vzdělávání, měli bychom se jako rodiče, pedagogové a vědci zamyslet nad tím, jakým směrem fenomén bilingvismu a plurilingvismu posouvá sociální kontext současného vzdělávání a jakým způsobem předurčuje další životy dnešních žáků dvojjazyčných škol. Bilingvní vzdělávání není pouze intenzivním jazykovým vzděláváním, je konceptem zahrnujícím nové vzdělávací obsahy a metody. Jinými slovy, **cílem dvojjazyčného vzdělávání není pouze získání jazykových znalostí, ale také interkulturních kompetencí potřebných pro život v dnešní globalizované společnosti.**

Je tedy bilingvismus výzvou pro další generace vyrůstající ve znalostní společnosti nebo hrozbou násobící důraz na výkon dětí v rámci školního vzdělávání? Představuje příležitost pro individuální seberealizaci a rozvoj nebo je spíše nahlížen jako nástroj generující ekonomický pokrok? Tyto pohledy si jistě zaslouží svou pozornost, protože edukační realita se stává stále více multikulturní, a bilingvní vzdělávání bude v budoucnu jedním ze zásadních témat pedagogického výzkumu. Danou problematiku je třeba podrobněji sledovat za účelem zpřístupnění empirických dat, které evropské společnosti umožní se na přednosti i slabiny bilingvního vzdělávání dostatečně připravit. Ať už mu bude v rámci budoucích strategií a programů věnován menší či větší prostor.

3.3 Současné koncepty bilingvního vzdělávání

Termín **bilingvní vzdělávání** „...je užíván pro mnoho různých vzdělávacích programů, které mají různá ideologická východiska a orientace na lingvistickou a kulturní diverzitu, cílovou skupinu, a tedy i odlišné vzdělávací cíle.“ (Hornberger, 1991, s. 215-234). Následující kapitola je věnovaná vymezení současným konceptům bilingvního vzdělávání a problémům s tím souvisejícím.

V mnohých případech je v první řadě velmi náročné **rozlišit bilingvní program od jazykového vzdělávacího programu**. Hlavním rozdílem je vzdělávací cíl obou programů. Cíl jazykového vzdělávání je mnohem užší, než cíl bilingvního vzdělávání, a sice naučit se komunikovat v novém (cizím) jazyce. Následující tabulka zobrazuje základní rozdíly jazykového a bilingvního vzdělávání.

Tabulka č. 5: Rozdíly mezi jazykovým a bilingvním vzděláváním

	Bilingvní vzdělávání	Jazykové vzdělávání
Obecný cíl	Smyslupné vzdělávání v bilingvním prostředí	Získání kompetence v dalším jazyce
Akademický cíl	Bilingvní vzdělávání vedoucí k funkčním sociálním multikulturním interakcím	Studium dalšího jazyka a seznámení se s novou kulturou
Jazykové využití	Využití jazyka jako medium výuky	Výuka dalšího jazyka jako předmětu
Využití jazyka ve výuce	Jistá forma užívání dvou a více jazyků	Dominantní užívání dalšího jazyka
Pedagogický důraz	Integrace jazyka a vzdělávacího obsahu	Explicitní jazyková výuka

(García, 2009, str. 7)

Jak je z tabulky patrné, García podporuje teorii, že **bilingvní vzdělávání není zaměřeno pouze na osvojení dalšího jazyka**, ale na „pomoc studentům stát se zodpovědnými občany žijícími v globálním propojeném prostoru, kde je nutné fungovat napříč kulturami a různými sociálními realitami, což je jistě odlišné od kulturních hodnot tradičního vzdělávání. Bilingvní vzdělávání je založené na rovnocenném přístupu ke vzdělávání umožňujícím vnímat dětem školní prostředí jako smysluplné a srozumitelné pro miliony dětí, jejichž domácí jazyky jsou odlišné od dominantního jazyka dané školy a společnosti.“ (García, 2009, str. 7) Takové pojetí vzdělávání je vhodné zejména pro imigranty, uprchlíky, domorodé obyvatele a původní minority z celého světa, ale také pro děti z Asie a Afriky vyrůstající ve vysoce plurilingvním prostředí.

Některé vzdělávací programy podporují redukované pojetí bilingvního vzdělávání založené na využívání dvou jazyků ve výuce, a to jako separovaných nástrojů. Tyto teorie neberou v úvahu sociální kontext, ve kterém jsou tyto jazyky aplikovány. **Tradiční bilingvní koncepty naopak těží z komplexního a paralelního využívání nejméně dvou jazyků.** Prakticky je tedy vzdělávání realizováno v trilingvním, resp. plurilingvním prostředí. Pro zjednodušení však v rámci pedagogické teorie i výzkumu hovoříme o bilingvním vzdělávání.

Bilingvní vzdělávání je vždy zasazeno do daného sociálního kontextu často spojeného s jazykovými minoritami, tedy nepřímě s národnostními menšinami. V tomto smyslu je často obviňováno z „ghetoizace“. Jedná se například o USA, kde jsou jihoameričtí žáci - segregováni do speciálních tříd orientovaných pouze na vzdělávání této majoritní menšiny. V některých zemích USA je bilingvní vz. spojováno pouze s nově příchozími imigranty a má negativní konotaci. Ve státech California, Arizona a Massachusetts je dokonce bilingvní vzdělávání nelegální. Je zde chápáno jako vzdělávání segregující příslušníky jednotlivých národnostních menšin. Z tohoto důvodu je mnohdy preferován termín „duální jazykové vzdělávání“. (García, 2009, str. 10) Bilingvní vzdělávání může tedy evokovat jisté sociální tenze, ale může také naopak podporovat sociální rovnost. Zásadní vliv má v tomto smyslu geopolitické a sociohistorické hledisko.

Pro konkrétní vzdělávací bilingvní programy jsou primárně určující tzv. **modely bilingvismu** určující jazykový vzorec, který determinuje jejich lingvistickou praxi. **Obvykle jsou uvažovány následující čtyři základní modely bilingvismu:**

1) **Redukční:** $L1 + L2 - L1 = L2$

Situace, kdy žáci mluví jazykem, který není vyučovacím jazykem v dané škole. V rámci monolingvních ideologií je prosazována teorie, že užívání „domácího“ jazyka (L1) by mělo být ukončeno ve prospěch dominantního, tedy, vyučovacího jazyka (L2). Ve výsledku tedy student používá pouze druhý jazyk.

2) **Aditivní:** $L1 + L2 = L1 + L2$

Vzdělávání elit na prestižních školách je vždy aditivní. Jedná se o model, kdy je k prvnímu jazyku přidán druhý jazyk, přičemž znalost prvního jazyka je dále v rámci výuky upevňována. (autorem konceptu je Lambert, 1969). Aditivní model je někdy také nazýván jako „obohacující“ (enrichment) model. Tyto programy jsou časté v Kanadě a USA a ...*“Patří do kategorie, kterou lze charakterizovat pomocí sousloví „jazyk jako zdroj“, protože minoritní jazyk je uchopován jako cenný zdroj informací nejen pro příslušníky dané minority, ale také pro majoritní studenty a komunity, ve kterých žijí.“* (Ruiz, 1984, s.15-34). Jedná spíše o „dvojitý monolingvismus“, což je kategorie odlišná od monolingvismu. Bilingvní jedinci v tomto smyslu nakládají s oběma jazyky jako monolingvní osoby.

3) **Zpětný**

Tento model nevychází z předpokladu, že jedinec vyrůstá v monolingvním prostředí - jeho zkušenosti jsou naopak „heteroglossic“ - tedy mnohojazyčné. Jedinec si tedy již přináší zkušenost s komunikací ve více jazycích. Jedná se často o komunity s vlastním jazykem, který majoritně není užíván a přežívá tedy pouze v rámci tradic, slavností a neformální komunikace členů dané komunity. V těchto případech tedy nemluvíme o situaci, kdy by k jednomu jazyku byl přidán jazyk druhý. Jde o postupné přidávání jednotlivých prvků a neustálý návrat.

4) **Dynamický**

Model vychází z předpokladu, že bilingvní komunikace je založená na paralelním mnohočetném propojení mnohojazyčných sociálních interakcí. Bilingvnismus tedy není lineárním dějem, ale jevem komplexním, který se rozbíhá do stran a je dynamický. Tento koncept vychází z různých lingvistických a sociálních konceptů a kategorie L1 a L2 považuje za nedostačující a v jistém smyslu zavádějící.

(García, 2009, s. 51-53)

Bilingvní programy mají **monolingvní nebo bilingvní východiska**. Monolingvní strategie vychází z předpokladu, že žák je mluvčím jednoho jazyka, ke kterému ve výuce připojí znalost druhého jazyka. Bilingvní, resp. heterolingvní proudy vychází z předpokladu, že je žák ovlivněn domácím prostředím, kde je v jisté míře schopen užívat více jazyků. Ve výuce tedy studuje další jazyk nebo jazyky, které mu však nezprostředkovávají první bilingvní zkušenost. Tyto teorie pracují s mnohonásobnými jazykovými aplikacemi a logicky tedy frekventovaně operují s termínem multilingvní, spíše než bilingvní.

Do monolingvních strategií se v rámci bilingvního vzdělávání řadí následující programy:

1. Transzitivní (transitional) výukové programy užívají mateřský jazyk dítěte, dokud si plně neosvojí jazyk majority. Často jsou aplikovány v předškolním vzdělávání. Výsledným stavem je zde monolingvismus. Bilingvismus zde figuruje jako dočasným jev, pokud vůbec. V těchto programech působí bilingvní učitelé, kteří jsou často jako příslušníci etnolingvistických skupin v ambivalentní pozici.

2. Udržující (maintenance) programy jsou určeny pro příslušníky jazykových minorit, kteří v domácím prostředí mluví svými jazyky a chtějí si jejich znalost udržet, když se začnou vzdělávat v majoritním jazyce dané společnosti. Předměty jsou vyučovány v obou jazycích a převažuje zde silný důraz na komunitní identitu a kulturní tradice komunity.

3. Prestižní (prestigious) programy jsou zaměřeny na žáky majoritní society, kteří jsou vzdělávány ve dvou „prestížních“ (světových) jazycích, a to většinou dvěma učiteli. Každý z nich vyučuje v jiném jazyce. Někdy jsou nazývány elitní bilingvní programy. Čas věnovaný konkrétnímu jazyku určuje pedagog. Druhý jazyk je jazykem, který nepatří do etnolingvistické skupiny žáků. Tyto programy jsou často organizovány mimo státní vzdělávací systém a jsou financovány příspěvky rodičů.

4. Imerzní (immersion) programy, kde jsou žáci po určitou dobu vyučovány pouze v daném jazyce, který si chtějí osvojit, jsou v Evropě velmi oblíbené. Mediem výuky je zde druhý jazyk. Každý učitel vyučuje jiným jazykem a podle jazyků jsou rozděleny i třídy, případně vyučovací předměty. Imerze nikdy není tradičním bilingvním vzděláváním. Jazyk dítěte je zde vždy respektován a je ve škole užíván, ale pouze mimo období imerzní výuky.

To trvá většinou jeden rok. Vždy se jedná o aditivní model, tedy program, ve kterém se k prvnímu jazyku přidává druhý jazyk. Výuka příslušníků minorit, neslyšících dětí, imigrantů, dětí se znalostí autochtonního jazyka - které jsou vzdělávány v monolingvních třídách není imerzí ale tzv. sub-imerzí založenou na principu „sink-or-swim“ („utop se nebo plav“), kdy žákovi není k dispozici intenzivní jazyková podpora. (García, 2009, s. 124-127)

V evropském regionu je imerze uvažována ve třech formách. První z nich je tzv. **plná imerze** (full immersion), při níž jsou žáci vyučováni pouze v menšinovém či regionálním jazyce a oficiální jazyk je nabízen jako samostatný předmět. Dále se jedná o tzv. **částečnou imerzi** (partial immersion), kdy jsou žáci vyučováni menšinovým nebo regionálním, ale i státním jazykem. Třetí alternativou jsou tzv. **ostatní podpůrná opatření**, která umožňují výuku menšinového nebo regionálního jazyka jako vyučovacího předmětu (Greger, Ježková, 2006, s. 135-136). Zde je vhodné zdůraznit rozdíl mezi plnou imerzí a bilingvním vzděláváním, kterým je imerze částečná. Školy charakteristické plnou imerzí mnohdy navštěvují žáci z rodin minoritních jazykových menšin, přičemž jde nejčastěji o imigranty a cizince. Školy s částečnou imerzí se často nachází v oblastech s původními regionálními jazyky, jimž hrozí zánik. Taková forma výuky je atraktivní především pro tradiční komunity a rodiny, pro které je znalost menšinového jazyka výraznou součástí jejich rodové a kulturní identity. Zřejmě nejčastějším řešením je výše zmíněná výuka s podpůrnými jazykovými opatřeními umožňujícími žákům seznámit se se základy pro ně neznámých jazyků.

Imerzní programy se také dělí podle období, kdy jsou zahájeny. Velmi časté jsou předškolní imerzní skupiny a imerzní programy v první třídě základní školy. Pozdní imerzní programy jsou zahajovány po třetí třídě, případně v rámci nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání, tedy až si dítě plně osvojí svůj jazyk.

Známý **kanadský model imerze** přinesl mnoho zajímavých zjištění, ale je také odborníky kritizován. Někdy implikuje situace, kdy se žáci půl roku vzdělávají v konkrétních předmětech jen ve francouzském jazyce a některé jiné předměty jsou proto vynechány nebo omezeny. Po ukončení imerzního období se potom se snaží dohnat ostatní předměty a musí někdy i změnit třídu. Dalším problémem je nedostatek rodilých mluvčích, což může vést nejen k fixaci nesprávné výslovnosti a intonace. (IWA, s. 23) Kanadské imerzní programy jsou poměrně specifické a mohou se od ostatních imerzních programů v jistých ohledech lišit.

Johnson and Swain vymezují **osm různých znaků imerzních programů, které by měly být pro všechny imerzní programy společné:**

- „*Cizí jazyk je mediem výuky.*
- *Imerzní kurikulum je paralelou kurikula místní jazykové majority.*
- *Program podporuje užívání domácího jazyka.*
- *Cílem programu je dosažení aditivního bilingvnismu.*
- *Užívání cizího jazyka je ve většině omezeno na prostor třídy.*
- *Studenti do programu vstupují se stejnou úrovní cizího jazyka.*
- *Učitelé jsou bilingvní.*
- *Klima třídy odpovídá kultuře místní majoritní jazykové komunity.“*

(Johnson, Swain, 1997 in García, 2009, 126)

Druhým modelem bilingvního vzdělávání jsou heterolingvní programy, tedy koncepty orientované na děti přicházející z různorodých jazykových komunit, které mají odlišné (často mnohočetné) lingvistické zázemí, tedy i bilingvní zkušenost. Do strategií vycházejících z heterolingvní zkušenosti žáka se řadí těchto pět programů:

1. Programy **imerzní revitalizace** (immersion revitalization) často začínají v rámci předškolního vzdělávání a jsou anglicky nazývány Language Nest Programmes. Týkají se oblastí, kde dochází k radikální jazykové změně, resp. situací, kdy je tradiční jazyk komunity velmi odlišný od majoritního jazyka. Tyto programy jsou například od osmdesátých let rozšířené na Novém Zélandě. Nejedná se zde pouze o implementaci původního jazyka do stávajícího kurikula, ale především o včlenění žáků do tradic místní komunity a jejich zachování.

2. **Rozvojové** (developmental) programy vychází z heterolingvní strategie, tedy z předpokladu, že dítě vyrůstá v bilingvní či multilingvní komunitě. Tyto programy umožňují ve vzdělávání zachovat původní jazykovou i kulturní identitu. V některých případech je lze těžko odlišit od programů „udržujících“ (maintenance), a proto jsou často nazývány „udržující rozvojové bilingvní programy“. Rozvojové programy podporují uchování znalosti minoritního jazyka, který není ohrožený, a to v situacích, kdy rozdíl mezi majoritním a minoritním jazykem není velký. Nejde zde tedy o jazykovou imerzi, protože výuka probíhá v domácím i dominantním jazyce. Do těchto programů se obvykle řadí i vzdělávání neslyšících dětí.

3. Mnohočetné, dvojjazyčné, duální (polydirectional, two-way, dual) programy jsou často z lingvistického hlediska popisovány jako „vícesměrné“, umožňují totiž vzdělávání minimálně ve dvou, ale často i více jazycích. Tyto programy připravují děti na akcelerovaný život globálního občana v dvacátém prvním století, jehož život je ovlivněn častou změnou bydliště, pracovní lokality, rozvody apod., tedy situacemi, kdy je nucen užívat z pracovních i osobních důvodů různé jazyky. Příkladem jsou například Evropské školy.

4. Programy CLIL a CLIL-typu. Jde o evropský termín, ale užívá se jinde ve světě (např. v Malajsii). U těchto programů jsou často vyučovány nejméně dva předměty v jiném jazyce. Tento přístup podporuje rozvoj prvního i druhého jazyka mluvčího. Cílem zde ale není věnovat oběma jazykům rovnocenný čas. Programy CLIL typu jsou propagovány politikou supranacionálních organizací, zejména Evropskou unií. Učitelé působící v těchto programech mají pokročilou znalost jazyka, ale nejsou rodilými mluvčími.

5. Multilingvní programy (multiple multilingual) ve vzdělávání integrují nejméně tři jazyky a jsou určeny pro příslušníky skupin, které se pod socio-kulturním a politicko-historickým vlivem stávají multilingvními. Jedná se například o Indii, kde každý občan prochází jistou formou bilingvního vzdělávání. (podle García, 2009, s. 127-131)

Všechny popsané typy bilingvních programů jsou založeny na vzorcích jazykové komunikace vymezující především pořadí a dominanci užívaných jazyků. Konkrétní vzorce zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 6: Vzorce jazykové komunikace v rámci jednotlivých typů bilingvního vzdělávání

Typ bilingvního vzdělávání	Vzorec jazykové komunikace
Monolingvní strategie	
Transitivní	L1
Udržující	L1 + L2
Prestižní	L1 + L2
Imerze	L2
Heterolingvní strategie	
Imerzní revitalizace	ThL
Rozvojové	ThL + DL
Mnohojazyčné/dvojjazyčné (duální)	X (ThL) + Y (DL)
CLIL/CLIL-typ	DL + X
Multilingvní	X (ThL) + Y (DL)

(García, 2009, s.132)

Vysvětlivky: ThL = ohrožený jazyk, DL = dominantní jazyk, X a Y = různé jazyky nezávisle na tom, zda jde o L1 (první jazyk) nebo L2 (druhý jazyk).

Hlavním rozdílem heterolingvních a monolingvních strategií není jen jejich cíl, ale i termíny, se kterými operují. Heterolingvní strategie vychází z multilingvních sociálních interakcí, kde není funkční pracovat s pojmy jako první jazyk (L1) a druhý jazyk (L2). Proto jsou tyto termíny nahrazeny jazykem X a Y, které nezohledňují jejich pořadí. Důležitou roli zde hraje, zda je studovaný jazyk ohrožený (Thl) nebo dominantní (DL). Dále je potřeba rozlišovat, zda program pracuje s gramotností plnou, částečnou nebo receptivní (pasivní). Ojedinělé nejsou ani tranzitivní programy, které jsou zacíleny na separovanou monolingvní znalost dvou jazyků.

Bilingvní vzdělávání je mnohdy prezentováno jako nástroj umožňující jedinci nahlížet svět novými očima a posilující vztah jazyka a národní identity, resp. evropské identity, což je argument, který by měl posílit tendenci se bilingvistice věnovat jako významnému fenoménu dvacátého prvního století.

4. Bilingvní vzdělávání ve vybraných evropských zemích

4.1 Bilingvní vzdělávání v České Republice

4.1.1 Současné kurikulum v České Republice

Povinná školní docházka trvá v ČR devět let. Za kvalitu vzdělávání zodpovídá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a Česká školní inspekce. Hlavními kurikulárními dokumenty v ČR jsou tzv. **Rámcové vzdělávací programy**. Jejich zavedení do praxe na úrovni základního a středního školství předcházely několikaleté přípravy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) byl schválen v září roku 2004. Základní školy měly povinnost zpracovat svůj **Školní vzdělávací program** (dále ŠVP) a zahájit výuku podle ŠVP v určených ročnících nejpozději 1.9. 2007. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále RVP G) byl schválen v červenci 2007. Od 1.9. 2007 začala běžet dvouletá lhůta určená pro tvorbu ŠVP na vyšším stupni gymnázií a na čtyřletých gymnáziích. Od září 2009 začala gymnázia vyučovat podle svých ŠVP.

Dále existuje Rámcový vzdělávací program pro sportovní gymnázia a pro předškolní, speciální a odborné vzdělávání. Roku 2006 byl vyvinut Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy (dále RVP ŠJ) s právem státní jazykové zkoušky. Na jeho veřejném připomínkovém řízení se podíleli jazykoví experti a jazykové školy. Pilotní verze RVP ŠJ byla schválena v březnu 2007. Tento dokument definuje jazykové kurzy nutné pro zajištění odpovídající odborné přípravy pro dané jazykové zkoušky. V období 2007 - 2008 probíhala pilotní etapa projektu. Ověřování výuky podle ŠVP na vybraných jazykových školách probíhá od začátku školního roku 2008/2009. (více viz. vuppraha.cz)

Uvedené kurikulární dokumenty jsou, jak již bylo naznačeno, konkretizovány na školní úrovni, a to pomocí ŠVP. Kurikulum je tedy vymezeno, stejně jako v jiných zemích, na dvou úrovních. **Princip dvoustupňového národního kurikula** funguje v mnoha evropských státech. Pojetí RVP ČR je pravděpodobně nejbližší kurikulu Rakouska, Slovinska, Maďarska, Nizozemí, Belgie a severských států. Model RVP založený na klíčových kompetencích je s národními specifiky realizován téměř v celé Evropě. (podrobněji viz. RVP.CZ (b)) Dvoustupňové kurikulum podporuje autonomii škol, a to především s ohledem na specifikaci vzdělávacího obsahu v souladu s danou filozofií školy.

Významnou součástí RVP jsou **klíčové kompetence**. Jejich zavedení do praxe výrazně ovlivňuje vzdělávací obsah, metody i organizační formy. „*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007) definuje klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování občanské společnosti.*“ (podrobněji viz. Veteška, Tureckiová, 2008, s.54)

Na úrovni základního vzdělávání je rozvíjeno následujících 6 klíčových kompetencí:

1. Kompetence k učení
 2. Kompetence k řešení problémů
 3. Kompetence komunikativní
 4. Kompetence sociální a personální
 5. Kompetence občanské
 6. Kompetence pracovní
- (podle Veteška, Tureckiová, 2008, s.54)

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií dochází podle RVP G k rozvoji stejných kompetencí. Šestá kompetence je však nazvaná „kompetence k podnikavosti“. Název, který využívá RVP G je podobnější názvu kompetence „*smysl pro iniciativu a podnikavost*“, kterou stanovuje Evropský referenční rámec.

Evropský referenční rámec (Klíčové kompetence pro celoživotní učení) vymezuje těchto 8 klíčových dovedností:

1. „*Komunikace v mateřském jazyce*“
 2. *Komunikace v cizích jazycích*
 3. *Matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií*
 4. *Kompetence k práci s digitálními technologiemi*
 5. *Kompetence k učení*
 6. *Kompetence sociální a občanské*
 7. *Smysl pro iniciativu a podnikavost*
 8. *Kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření*“
- (podle Veteška, Tureckiová, 2008, s.54)

Úspěch školské reformy spočívající v zavádění rámcových vzdělávacích programů založených na kompetenčním modelu se významně odvíjí také od **postojů učitelů**. Mnozí učitelé bohužel stále nerozumí termínům jako klíčové kompetence nebo kurikulum.

Učitelé, kteří prošli oficiálním školením, často působí jako **koordinátoři a lektori**. Klíčové kompetence podle nich nejsou jednoznačně vymezeny a nelze je rozvíjet pouze v tradičních vyučovacích předmětech. Důležitou roli mají v tomto směru průřezová témata, jejichž zavádění však není z organizačních důvodů jednoduché. Řada učitelů odmítá reformy z důvodu příliš vědeckých a odborných formulací v pedagogických dokumentech. Podle nich tradiční škola klíčové kompetence rozvíjí, a proto stávající metody práce nechtějí měnit. (podle Greger, Ježková, 2007, s. 98-99) Zmíněná průřezová témata mají být realizována kroskurikulárně, tedy pomocí výuky v různých předmětech.

V rámci základního vzdělávání jsou stanovena tato průřezová témata:

- „*Osobnostní a sociální výchova*
- *Výchova demokratického občana*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *Multikulturní výchova*
- *Environmentální výchova*
- *Mediální výchova*“

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s.100)

V rámci RVP G jsou také stanovena průřezová témata. Jejich skladba je stejná, a to až na průřezové téma *Výchova demokratického občana*, které zde chybí. Jedním z uvedených průřezových témat je *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, které do výuky přímo implikuje vzdělávací obsahy související s globalizačními tendencemi, mezinárodní spoluprací, interkulturním dialogem, evropskou integrací apod.

K realizaci těchto témat ve vzdělávání vybízí **článek 149 Amsterodamské smlouvy**, resp. Smlouvy o Evropské unii z roku 1997. Podtrhuje zejména význam uplatňování evropské dimenze formou šíření výuky cizích jazyků členských států, podpory mobility studentů a učitelů a spolupráce mezi vzdělávacími zařízeními. Dále článek navrhuje rozvoj výměny informací a zkušeností souvisejících s rozvojem národních vzdělávacích systémů a podporu distančního vzdělávání (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s.30)

Vzdělávací obsah je rozčleněn do tzv. vzdělávacích oblastí, které pokrývají jeden či více vzdělávacích oborů. V RVP ZV se jedná o tyto vzdělávací oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)
 - Matematika a její aplikace (*Matematika a její aplikace*)
 - Informační a komunikační technologie (*Informační a komunikační technologie*)
 - Člověk a jeho svět (*Člověk a jeho svět*)
 - Člověk a společnost (*Dějepis, Výchova k občanství*)
 - Člověk a příroda (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
 - Umění a kultura (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
 - Člověk a zdraví (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
 - Člověk a svět práce (*Člověk a svět práce*)
- (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s.18)

RVP G je rozděleno pouze do osmi vzdělávacích oblastí, přičemž zde chybí sekce Člověk a jeho svět. V rámci vzdělávacích oblastí, resp. jednotlivých předmětů jsou realizována průřezová témata a rozvíjeny vybrané klíčové kompetence. Rámcové vzdělávací programy dávají velký prostor kreativě učitelů i vedení školy. Žáci se mohou aktivně účastnit projektů a programů na třídní, školní, regionální, národní i mezinárodní úrovni a jsou vybízeni ke kritickému přístupu k informativním zdrojům.

4.1.2 Demografická struktura a jazykové menšiny v České republice

Cizinci představují z celkového počtu žáků v ČR průměrně dvě až tři procenta. Ve školním roce 2009/2010 v ČR studovalo celkem 60 721 cizinců. Následující tabulka zobrazuje počty cizinců na jednotlivých stupních škol.

Tabulka č. 7: Počty cizinců na jednotlivých stupních škol v České republice

Název školy	Počet cizinců
Mateřské školy	3963 cizinců (1,3%) z celkového počtu 314 008 dětí
Základní školy	13839 cizinců (1,7%) z celkového počtu 794 459 dětí
Střední školy	7900 cizinců (1,4%) z celkového počtu 556260 studentů
Vysoké školy	34552 cizinců (8,9%) z celkového počtu 389 231 studentů

(inkluzivniskola.cz (a))

Počet legálně žijících cizinců v ČR začal intenzivně narůstat v devadesátých letech. Mezi lety 1994 a 1999 se tento počet více než zdvojnásobil ze zhruba sto tisíc na zhruba dvě stě tisíc cizinců. V roce 2000 počet cizinců v ČR klesl o třicet tisíc osob. Tento vývoj se všeobecně přičítá změnám legislativy.

K 1. 1. 2011 byli v ČR nejčastěji zastoupeni občané Ukrajiny (124 339 osob, 29 %) a Slovenska (71 780 osob, 17 %). Dále následovala státní občanství Vietnamu (60 301 osob, 14 %), Ruska (31 941 osob, 8 %) a Polska (18 242 osob, 4 %) (viz. demografie.info)

Nejvíce cizinců žije v Praze. Naopak nejméně jich je v Moravskoslezském, Zlínském a Olomouckém kraji. Územní rozložení cizinců se v posledních letech radikálně nezměnilo, ale je možné sledovat nárůst v podílu, který cizinci představují. Občané zemí sousedících s ČR se převážně soustřeďují v hraničních oblastech.

V ČR azylanti, osoby s doplňkovou ochranou nebo žadatelé o mezinárodní ochranu do **kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. Školy, které navštěvují tito žáci, mohou požádat svého zřizovatele o asistenta učitele. Ten žákům pomáhá adaptovat se na nové školní prostředí a podporuje učitele v pedagogických činnostech a při komunikaci se žáky a jejich rodinami. Ve školách mohou působit **specializovaní učitelé (výchovní poradci)**, jejichž vyučovací povinnost je snížena, aby mohli pracovat s dětmi s výchovnými problémy. Ředitel školy na tyto učitele může převést odpovědnost za dohled nad vzděláváním cizinců. (Eurydice (i), 2009, s.17-18)

Děti cizinců mohou v rámci vzdělávání zažít velké **emocionální trauma**, vyplývající ze ztráty jejich země původu. Dále mohou prožívat kulturní šok. V každém případě se musí v krátkém časovém období vypořádat s mnoha změnami. Rodiny mají k dispozici často pouze dočasné ubytování a děti proto musí střídat školy. Do třídního kolektivu vstupují mnohdy v průběhu školního roku a zažívají díky tomu zbytečné problémy s integrací. S tím souvisí i šikana nebo různé formy sociální exkluze. Některé děti jsou odloučené od svých rodičů nebo opatrovníků a zažívají propad ve svém životním standardu. Rodiny cizinců mohou mít omezené nebo žádné sociální dávky a finanční prostředky.

Rodiče bohužel většinou nemají přehled o svých právech na vzdělávání a v sociální oblasti, k čemuž nepřispívá jazyková bariéra. Ojedinelé nejsou ani situace, kdy jsou rodiče po příjezdu do nové země emocionálně frustrovaní a bez zájmu nebo se naopak o své děti příliš obávají. Ve škole při komunikaci s učitelem téměř vždy tlumočí rodičům děti. Na jazykového asistenta nebo překladatele školy mají finanční zdroje jen výjimečně. Přerušené nebo žádné

vzdělávání ve své zemi původu může zapříčinit omezená práva v dalším vzdělávání dítěte (podle inkluzivniskola.cz (b)). K uvedeným situacím samozřejmě vždy dojít nemusí. ČR patří v rámci postkomunistických států k zemím s nejvyšším počtem cizinců, což svědčí o tom, že pro život cizinců je zde situace příznivá.

Významnými příčinami narůstajícího počtu studentů s cizí národností na českých školách je také **studentská mobilita** v rámci evropských vzdělávacích programů a rovněž profesní mobilita rodičů cizinců. V ČR sídlí nebo má zastoupení mnoho mezinárodních a zahraničních podniků, jejichž zaměstnanci se zde trvale usidlují. Jejich děti mají možnost navštěvovat školy zaměřené na jazykové vzdělávání, mezinárodní nebo bilingvní školy.

Narůstající počet cizinců různých národností, ale také frekventované **diskuze o „romské otázce“** vedly v českém prostředí k nárůstu **zájmu o problematiku multikulturní výchovy**. Rostoucí zájem veřejnosti vedl ke skutečnosti, že multikulturní výchova začala být vnímaná primárně v souvislosti s touto úzce zaměřenou problematikou a začala být chápána především jako nástroj umožňující zlepšení soužití majority s minoritami. Tendence obsažené v rámcových vzdělávacích programech podporují do jisté míry konzervativní pojetí multikulturní výchovy jako předávání informací o etnických menšinách v ČR a současně opomíjí zahraniční trendy zaměřené na jedinečnou osobnost každého jednotlivce. (podle Moree a kol., 2008, s. 39)

Kromě multikulturní výchovy se do vzdělávacího obsahu pod vlivem sociokulturních proměn posledních desetiletí dostala také témata jako xenofobie, rasismus, genderová problematika, interkulturní dialog apod.

4.1.3 Jazykové a bilingvní vzdělávání v České republice

Jazykové a bilingvní vzdělávání v ČR je realizováno podle již uvedených Rámcových vzdělávacích programů, a to na úrovni základního i středního školství. Od roku 2009 do roku 2015 probíhá pilotování **Rámcových vzdělávacích programů pro bilingvní gymnázia**.

Jazyková vzdělávací politika ČR odpovídá cílům evropské vzdělávací politiky, za kterou v Evropské Unii zodpovídá Evropská komise a Evropská Rada.

Tyto orgány v rámci jazykového vzdělávání zdůrazňuje především tyto cíle:

1. „Zkvalitnění výuky
2. *Rozšíření počtu vyučovaných a osvojovaných jazyků*
3. *Rozšíření škály osvojovaných jazyků“*

(viz. MAŠKOVÁ, 2004)

Na zasedání Evropské Rady v Barceloně roku 2002 byl vymezen požadavek studia **dvou cizích jazyků mimo jazyka mateřského**. Toto rozhodnutí významně ovlivnilo vzdělávací politiku ve většině evropských zemích. Tento cíl je zahrnut i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). V učebním plánu by měl být cizí jazyk zaveden od 3. třídy a druhý cizí jazyk od 8. třídy.

Významným nástrojem Rady Evropy pro měření jazykových znalostí žáků je **Společný evropský referenční rámec pro jazyky** (dále CEFR). CEFR je také významnou pomůckou pro vymezování vzdělávacích cílů v rámci jednotlivých stupňů, případně typů škol.

RVP ZV je v oboru cizí jazyky **rozpracován do konkrétních období a vymezuje základní dosažitelné cíle**. Stejně jako CEFR, ani RVP ZV nedefinuje konkrétní přístupy a metody, které by měly dosažení žádaných cílů pomoci. Oba dokumenty dávají učitelům i žákům prostor k aktivnímu a kreativnímu přístupu.

Úrovně v rámci CEFR popisují jednotlivé deskriptory, které jsou využívány v primárním i sekundárním školství. V RVP ZV tuto funkci plní výstupy, které je možné rozpracovat do dílčích potřeb. Tyto výstupy nastiňují učivo, které je prostředkem plánovaných výstupů. V průběhu základního vzdělávání by měl žák v prvním jazyce dosáhnout úrovně A1 až A2.

U druhého jazyka se v základním vzdělávání počítá s úrovní A1. RVP ZV v jazykové výuce neopomíjí sociokulturní složku, která je někdy nazývána reálie nebo lingvoreálie. Výukové obsahy jsou v oblasti cizích jazyků orientovány na reálné každodenní situace, ale i mezilidské vztahy a kulturu. (více viz. TŮMOVÁ, 2004)

Na kvalitu výuky má mj. zásadní vliv **frekvence výuky**. Časová dotace cizího jazyka (dále CJ) je v RVP ZV a v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (dále RVP G) stanovena následovně.

Tabulka č. 8: Časová dotace anglického jazyka v RVP ZV a RVP G

RVP ZV:
<p>1. CIZÍ JAZYK:</p> <p>1. Stupeň:</p> <p>1. - 3. ročník (Škola může hodiny na výuku CJ vyčlenit z disponibilní časové dotace.)</p> <p>3. - 5. ročník (3 hodiny/týden)</p> <p>2. Stupeň:</p> <p>6. - 9. ročník (3 hodiny/týden): Navíc je opět možné vymezit hodiny z disponibilní časové dotace.</p> <p>2. CIZÍ JAZYK:</p> <p>Je vyučován nejpozději od 8. ročníku v časové dotaci 3 hodiny/týden. Druhý CJ lze také posílit či jej vyučovat od 7. nebo 6. ročníku.</p>
RVP G :
<p>Ve všech čtyřech ročnících čtyřletého gymnázia či vyššího stupně víceletého gymnázia je cizí jazyk stejně jako 2. cizí jazyk a český jazyk vyučován v minimální časové dotaci 3hodiny/týden.</p> <p>(podle Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007)</p>

Cíle výuky cizích jazyků na základní škole podle RVP ZV lze shrnout takto:

- Rozvoj schopnosti interpretovat slyšené i čtené cizojazyčné texty a vhodně na ně reagovat.
- Schopnost vést rozhovor a souvisle hovořit na běžná témata, a to jazykově správně a s výslovností co nejbližší normě. Schopnost písemně zformulovat nejběžnější typy sdělení s respektováním základních pravopisných pravidel.
- Seznámení se se základními poznatky z reálií zemí příslušné jazykové oblasti.
- Osvojení učebních postupů potřebných k efektivnímu studiu cizích jazyků.
- Rozvoj celkové úrovně svého vyjadřování i vzájemného chování a současně rozvoj intelektuální, etické, emocionální a estetické složky osobnosti.
- Rozšíření všeobecného kulturního obzoru nutného pro formování postojů vedoucích k vytváření porozumění mezi národy.

(podle Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s.54)

V RVP G je cizí jazyk opět zakomponován do vzdělávacího oboru **Jazyk a jazyková komunikace**. Konkrétní cíle jsou stanoveny v rámci receptivních řečových dovedností, produktivních řečových dovedností a interaktivních řečových dovedností.

Učivo je rozděleno na jazykové prostředky a funkce, komunikační funkci jazyka a typy textů, tématické okruhy a komunikační situace a realie zemí studovaného jazyka. (více viz. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, s.16-18)

Jazykové vzdělávání na gymnáziu navazuje na úroveň A2 podle CEFR a směřuje k dosažení úrovně B2. „*Vzdělávání v oboru Další cizí jazyk navazuje na úroveň jazykových znalostí a komunikačních dovedností odpovídajících úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, které žák získal v předchozím vzdělávání, a směřuje k dosažení úrovně B1 podle tohoto rámce.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, s.13)

Aktualizace osnov formou RVP ČR je vzhledem k implementaci CEFR velkým krokem směrem k transparentnosti kvalifikací a studentské mobility. Díky RVP ZV a RVP G mají učitelé více příležitostí naplnit individuální potřeby svých žáků, přiblížit jim současnéou společenskou situaci a témata každodenního života.

Na školách zaměřených na jazykové vzdělávání je často propagována aplikace **Evropského jazykového portfolia**, které myšlenkově navazuje na CEFR. Jedná se o soubor dokumentů usnadňující mobilitu studentů a uznání jejich jazykových znalostí v zahraničí. Součástí tohoto dokumentu je jazykový pas, jazykový životopis a portfolium, kde žáci shromažďují své studijní úspěchy a výsledky v podobě ukázek prací.

Díky využívání CEFR a Evropského jazykového portfolia ve výuce si žáci přirozeně uvědomují smysl jazykového vzdělávání. Mohou efektivněji monitorovat své úspěchy, což je důležité především pro motivaci k dalšímu studiu. Díky zapojení škol do evropských vzdělávacích projektů, umožňujících výjezdy do zahraničí, mohou navíc žáci své dovednosti využít v reálném prostředí.

Bilingvní vzdělávání je v České republice realizováno na 18 dvojjazyčných gymnáziích se zaměřením na anglický, německý, francouzský, italský a španělský jazyk. Tato gymnázia jsou většinou šestiletá. Žáci zde mohou skládat **maturitu částečně ve vybraném cizím jazyce**. Bilingvní studijní programy byly schváleny MŠMT a legalizovány Školským zákonem z roku 2004. Většina těchto škol spolupracuje se zahraničními partnerskými školami, přičemž volba partnerské země závisí na vyučovaném cizím jazyce (Eurydice (e), 2006, s. 3).

Po absolvování **dvouleté intenzivní jazykové přípravy** je zde možné studovat několik předmětů v cizím jazyce. Jedná se přinejmenším o dva vyučovací předměty. Pedagogové na těchto školách jsou rodilými mluvčími nebo učiteli s aprobační v cizím jazyce a nejazykovým vyučovacím předmětu. Jazyková úroveň učitelů by neměla být nižší než C1 (viz. Evropský referenční rámec pro jazyky, CEFR).

Od 90. let je v rámci jazykového a bilingvního vzdělávání v ČR aplikována **výuka metodou CLIL** (Metoda Obsahově a jazykově integrovaného učení). Nejčastější formou CLIL výuky jsou oficiálně nazvané „*třídy s výukou vybraných předmětů v cizím jazyce*“ nebo „*třídy se specifickými formami rozšířené výuky cizího jazyka a výukou dalších vybraných předmětů v cizím jazyce*“ (Eurydice (e), 2006, s. 3). V praxi je však v českém prostředí CLIL výuka označována za bilingvní nebo dvojazyčnou. Velmi podobně je tomu ve Velké Británii, kde jsou CLIL metodiky tématicky řazeny do oblasti bilingvního vzdělávání. Oproti tomu v Německu CLIL výuka není jednoznačně synonymem pro bilingvní výuku. Tato **terminologická nevyhraněnost** jasně poukazuje na způsoby, jakými lze metodu CLIL do praxe zavádět. Ve skutečnosti se v mnoha státech CLIL strategií míní výuka v jednom cizím jazyce, nikoliv ve dvou cizích jazycích. V těchto případech ve skutečnosti o bilingvní výuku v pravém slova smyslu nejde, což je v důsledku velmi zavádějící.

4.2 Bilingvní vzdělávání v Německu

4.2.1 Současné kurikulum v Německu

Německé školství je organizováno a řízeno na úrovni spolkových zemí. Můžeme zde proto hovořit o vysoké diferenciaci. **Stálá konference ministrů školství a kulturních záležitostí Spolkové republiky Německo** (něm. Kultusministerkonferenz, KMKÚ, dále Konference), založená roku 1948, zajišťuje koordinaci, kvalitu a komparabilitu v jednotlivých zemích. Zodpovídá také za odborný výcvik, terciální vzdělávání, vědu, ale také kulturu. Na základě tzv. **Hamburgské dohody**, kterou Konference schválila roku 1964, jsou stanoveny základní prvky struktury vzdělávacího systému společné všem spolkovým zemím. Jedná se zejména o začátek a konec povinné školní docházky, délka školních prázdnin, typy vzdělávacích institucí a škol, vymezení zkoušek a certifikátů, ale také systém hodnocení. Revize této dohody proběhla v roce 2001. Od 90. let se také Konference zabývá strukturalizací vysokoškolského studia.

V posledních letech byly vyvíjeny strategické rámce pro bakalářské a magisterské studium a kompatibility akreditací studijních kurzů v rámci spolkových zemí. Velkou podporu získává odborný výcvik, a to na úrovni sekundárního i terciálního vzdělávání (Eurydice (d), 2006, s.37-39).

V Německu v praxi **nefunguje klasické národní kurikulum**. Ministerstva školství jednotlivých spolkových zemí vyvíjí svá vlastní regionální kurikula, která musí školy následovat. V Německu existuje zhruba 3 400 kurikulů pro konkrétní vyučovací předměty. Z tohoto důvodu na národní úrovni nedochází k pravidelné revizi kurikula. Konkrétní země však revizi provádějí. Rozhodnutí v oblasti vzdělávací politiky v rámci školního rozvoje jsou součástí regionálního sociálního systému a mají zásadní vliv na aktualizaci kurikula (inca.org.uk, s.12). Legislativa a administrativa ve vzdělávací oblasti jsou zcela v rukách jednotlivých spolkových zemí. To se týká zejména povinného vzdělávání, ale také vzdělávání dospělých. Jednotlivé vzdělávací systémy však podléhají státní supervizi.

Pro pedagogickou veřejnost v Německu byla v posledních letech zásadní zjištění mezinárodní **srovnávací studie PISA 2000**, kterou provedlo OECD. Podle spolkové ministryně školství Bulmahnové se Německo, země natolik politicky a ekonomicky významná, nemůže spokojit s podprůměrnými výsledky. Přesto by ale výsledky PISA neměly vést ke zkratkovitým závěrům a radikálním reformám, které nejsou citlivé k sociálním i kulturním faktorům tradičního vzdělávání v Německu. Podle odborníků by do německého prostředí měly být transformovány příklady dobré praxe z Finska, Kanady, Austrálie nebo Japonska – ze zemí, které dodnes těží z předchozích reforem. Dalšími diskutovanými tématy jsou v této souvislosti délka denní výuky, zaměření na praktické kompetence, další profesní vzdělávání učitelů a rovnováha mezi autonomií školy na jedné straně a kontrolou a hodnocením na straně druhé. Od roku 1998 státní výdaje na vzdělávání vzrostly o 21,5%, což doposud představuje nejvyšší nárůst (oecdobserver.org).

Lépe v Německu dopadlo testování PISA 2003. Čtenářská gramotnost se sice podle těchto dat nijak nezlepšila, ale němečtí žáci dosáhli nadprůměrných výsledků v oblasti řešení problémů .

Studie a analýzy, které vedly k reflexi výzkumů PISA poukázaly na následující skutečnosti:

- Znalosti žáků v přírodních vědách nejsou dostatečně provázané.
- Žáci selhávají při řešení kognitivně náročnějších úloh.
- Kompetence k řešení problémů je založena na nedostatečných oborových znalostech.
- Žáci aplikují neefektivní pracovní postupy.
- Zájem žáků o přírodní vědy na nižším sekundárním stupni klesá.
(podle Greger, Ježková, 2007, s. 110-111)

Výsledky PISA vyvolaly velmi podobné diskuse a reformní snahy i v jiných evropských zemích, avšak neadekvátní interpretace těchto dat by mohly dále vést k přehnané orientaci na testování žáků během povinné školní docházky. Jinými slovy, výsledky podobných mezinárodních srovnání by se nemusely stát pouze měřítkem kvality vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi, ale mohly by být považovány za vzdělávací cíl, nikoliv nástroj hodnotící efektivitu daného systému.

Na výsledky PISA reagoval v roce 2002 program **Budoucnost vzdělávání** (Zukunft Bildung), jehož hlavním cílem bylo obsadit v příštích letech v tomto testování přední místo. Na něj navazovala iniciativa **Bildung Plus**, on-line portál zacílený na německou vzdělávací reformu. Zpráva **Bildung auf einen Blick 2007** (angl. Education at glance) upozorňuje na stoupající podíl studentů vysokých škol, růst podílu HDP na vzdělávání (Ježková, Kopp, Janík, 2008, s. 33-38). Ke změnám navrhovaným v rámci současných reformních snah patří zavádění celodenních škol, rušení opakování ročníku, raná výuka cizího jazyka, rozšíření souhrnných škol nebo prodloužení docházky do základní školy.

V Německu je zahájena plná **povinná školní docházka** v šesti letech věku dítěte a trvá devět až deset let. Další tři roky jsou označovány jako částečná a týkají se zejména učňů. Celkem se tedy jedná o dvanáct let. Existují zde víceletá (devítiletá) gymnázia, v rámci nichž je rozlišován nižší (šestiletý) a vyšší (tříletý) stupeň. Studium je zakončeno zkouškou obdobnou naší maturitě Allgemeine Hochschulreife (všeobecnou vysokoškolskou zralostí). V některých případech však tyto stupně mohou fungovat odděleně jako samostatné instituce. Jednotlivé postupové ročníky jsou v Německu číslovány od začátku povinné školní docházky, tedy od prvního ročníku základní školy (Grundschule), která končí čtvrtým ročníkem.

Od pátého do třináctého ročníku lze potom mj. studovat na víceletém gymnáziu. Intenzivní jazyková příprava zde obvykle probíhá v pátém ročníku, a to navýšením o jednu hodinu cizího jazyka.

V současnosti je intenzivně diskutována **otázka modelu dvoučlenného vzdělávacího systému**. Vzdělávací výsledky ukazují, že dlouhé společné vzdělávání je úspěšnější než časná diferenciací. Jednou z variant je tedy místo nižšího stupně gymnázia vytvořit tzv. školu pro všechny, ve které by až do získání vysvědčení o ukončení střední školy (mittlerer Schulabschluss) nedocházelo k dělení do tříd podle náročnosti. Nároky na úroveň všeobecného vzdělávání by odpovídaly gymnaziálním požadavkům. Školy tohoto typu již fungují v Sasku-Anhaltsku nebo Durynsku. V této věci se samozřejmě nejedná o název školy, ale o formu vzdělávání a oprávnění k dalšímu studiu. Vzhledem k oblíbenosti gymnázia u veřejnosti bude pravděpodobně uvedená potenciální transformace komplikovaná (Ježková, Kopp, Janík, 2008, s. 45).

Výzkumné šetření práce bylo realizováno ve spolkové zemi Hessensko. Zde stejně jako v ostatních spolkových zemích Německa dochází v kurikulu sekundárních škol podle nařízení Konference ke značným proměnám. Vzdělávání od pátého do dvanáctého ročníku by mělo být unifikováno. V každém z těchto ročníků mají žáci průměrně absolvovat třicet tři vyučovacích hodin týdně. (steb-wiesbaden.de, 2010, s.2-3)

Reforma se týká především příprav na **nové gymnaziální kurikulum** Lehrpläne gymnasialer Bildungsgang, G8 (hessen.de). Učební plány pro gymnaziální vzdělávání byly již v rámci zavádění Kurikula G8 přepracovány dvakrát. Toto kurikulum by mělo studium od školního roku 2011/2012 zkrátit z devíti na osm let. Jedná se o poměrně radikální změnu, která je v německém prostředí vnímána kontroverzně. Další změna se týká učebních plánů pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání, které budou nově více orientované na rozvoj kompetencí (podle tzv. kompetenčních standardů).

4.2.2 Demografická struktura a jazykové menšiny v Německu

Německo je typickým příkladem **moderního multikulturního státu**, o čemž vypovídá pestré národnostní složení v regionech i v kosmopolitních metropolích. V současnosti je v rámci evropské komunity věnována velká pozornost turecké otázce v Německu, která má významný vliv i na sociální kontext edukační reality.

Vztah Němců a Turků je někdy přirovnáván k romské otázce v ČR. Oproti tomu bezproblémové vztahy mají Němci s Italy a Američany. Pro Turky jsou otevírány speciální školy. Tato skutečnost je ale vnímána negativně, protože Turci mají problémy s jazykovou integrací. V Německu na regionální bázi funguje turecká televize a čerstvý turecký tisk je běžně k dostání.

Německo je cílem přistěhovalců již od devatenáctého století. V šedesátých letech německé spolkové země díky jejich ekonomické vyspělosti zasáhla vlna imigrace tzv. gastarbeiterů, a to zejména ze Španělska, Řecka, Jugoslávie, Turecka a Itálie. Původně zamýšlený přechodný pobyt se u mnohých z nich stal celoživotním usídlením. Každý pátý cizinec žijící v Německu se zde narodil. Žije zde tedy již druhá a třetí generace přistěhovalců. Druhou skupinu přistěhovalců představují občané žijící po několik generací v bývalém Sovětském svazu, Rumunsku a Polsku, které po kolapsu komunistických režimů se začali vracet do Německa (Ježková, Kopp, Janík, 2008, s. 10)

Německé občanství pro dospělé lze nyní získat po osmi letech pobytu. U nezletilých po pěti letech. Manželé německých příslušníků mohou získat občanství po třech letech samostatného pobytu a dvou letech manželství. Předpokladem pro získání německého občanství je prokázání schopnosti uživit sebe a svou rodinu bez sociální podpory.

Počet narozených dětí v Německu stále klesá. Při tomto trendu počítají statistické prognózy do roku 2050 s poklesem obyvatelstva na šedesát pět až sedmdesát miliónů. Úbytek obyvatelstva není ročně vyšší než 0,1 - 0,2%, a to pouze vzhledem k přistěhovalectví. Od roku 1950 do Německa emigrovalo zhruba 4,4 miliónů obyvatel (businessinfo.cz). Z tohoto důvodu je téma imigrace v Německu jednou z klíčových otázek sociální a vzdělávací politiky.

Základ pro integrační politiku v Německu tvoří Národní akční plán integrace. Spolkové, státní a regionální vlády a reprezentanti občanské společnosti a imigranti se touto cestou shodli na dlouhodobé strategii.

Německo je dnes domovem pro šestnáct miliónů přistěhovalců. Jedná se o klíčový problém vlády, místních orgánů i sociálních aktérů. V lednu roku 2012 spolková kancléřka Merkelová představila finální verzi tohoto dokumentu.

Jeho implementace má být založena na základě měření výsledků podle předem vymezených cílů v jednotlivých oblastech. Strategie je výsledkem jedenácti fór, která proběhla v rámci spolkových ministerstev a vládních komisařů. Tato fóra byla zaměřena na následující témata: Předškolní vzdělávání a výchova, vzdělávání a odborný výcvik, pracovní trh a kariéra, imigranti ve veřejné administrativě, zdravotní péče, regionální podpora pro integraci, jazykové a integrační kurzy, sport, občanská participace, média a kultura (bmi.bund.de (a))

V roce 2003 byl Spolkovou vládou předložen Přistěhovalecký zákon (Zwanderungsgesetz). V platnost vešel o dva roky později. Ten přinesl výrazné změny v cizineckém právu Německa. Omezuje počet povolení k pobytu z pěti na dva typy. Jedná se o povolení k pobytu (Aufenthaltserlaubnis) a povolení k usazení (Niederlassungserlaubnis). Dále nově vznikl Spolkový úřad pro migraci a uprchlíky, který organizuje integrační kurzy pro cizince, vede centrální registr cizinců a realizuje opatření na podporu dobrovolného návratu. Na Povolení k usazení spolu se svými doprovázejícími rodinnými příslušníky mají automaticky nárok vysoce kvalifikovaní občané. Podporováno je také usazování podnikatelů a studentů, kteří v Německu úspěšně dokončili studium. Status uprchlíka lze nově získat i v případě obětí nestátního pronásledování či perzekuce na základě pohlaví. V oblasti integrace zákon nařizuje pro nově příchozí cizince návštěvu jazykových a integračních kurzů. Za neúčast na kurzech jsou kráceny sociální dávky. (Šnidauf, 2005, s.25-26)

Německo čelí stejně jako další oficiálně imigrační státy (Velká Británie, Itálie nebo Španělsko) problémům, které nesouvisí pouze s administrací přistěhovalectví. Jako komplikovaná se jeví kulturní a jazyková integrace občanů cizí národnosti, která z dlouhodobého hlediska předurčuje charakter sociopolitických jevů, ale také inkluze těchto sociálních skupin ve školním prostředí.

4.2.3 Jazykové a bilingvní vzdělávání v Německu

Federalismus v Německu vždy podporoval **pluralitu v oblasti jazykové i kulturní**, což minoritám umožnilo uchovat si své tradice a komunitní život. V případě srbské a polské minority ve východních oblastech nelze hovořit o klasické asimilaci, protože tyto populace nebyly považovány za součást Německa a nebylo tedy nutné je nijak integrovat. Srbská minorita je usazena v Sasku a Brandenbursku. V případě dánské a frízské minority v severních teritoriích byly kulturní praktiky zaměřeny spíše na tradiční folklór než na politický aktivismus. Frízové obývají převážně Dolní Sasko a Šlesvicko-Holštýnsko. Jejich jazyk je velmi odlišný od dánštiny, nizozemštiny nebo němčiny. (sv.uio.no, 2005, s.13)

Podle zprávy Rady Evropy zaměřené na revizi implementace **Evropské Charty pro regionální nebo minoritní jazyky** z roku 2008 jsou minoritní jazyky v Německu v ohrožení a legislativa by měla navrhnout další ochranná opatření na jejich rozvoj. Tato situace se týká zejména **severské frištiny, saterské frištiny a dolní lužičtiny**. Primární a sekundární vzdělávání by podle Charty mělo být dostupné v regionálních a minoritních jazycích, které by měly být také užívané v médiích. Charta propaguje ohrožené jazyky jako součást evropského kulturního dědictví, ale také každodenního života daných regionů. Německo na zprávu reagovalo prohlášením, že kompetentní autority nesdílí pohled Rady Evropy a budou se k situaci dále vyjadřovat po vydání další zprávy (euractiv.com, (a)).

V Německu je úředním jazykem němčina, přičemž ve vzdělávání figuruje nejen jako jazyk mateřský, ale i jazyk imigrantů. Druhý cizí jazyk je obvykle vyučován od sedmého ročníku. Většinou se jedná o anglický nebo francouzský jazyk.

Němčinu jako mateřský jazyk užívá sto miliónů občanů. Je nejpoužívanějším mateřským jazykem v Evropské Unii. Zvláštní ustanovení vymezují v Braniborsku a Sasku používání **Lužičtiny** (lužické srbštiny) a ve Šlesvicku-Holštýnsku pro **dánštinu**. Ve vzdělávací oblasti speciální ustanovení pro vyučovací jazyk neexistují. Němčina má zde jako úřední jazyk automaticky výhradní postavení (Ježková, Kopp, Janík, 2008, s. 23)

V německém vzdělávacím systému mají významnou pozici **dánské primární školy a sekundární školy**, které zaštiťuje Asociace dánských škol pro Jižní Šlesvicko. Těchto čtyřicet osm škol nyní vzdělává zhruba 5 700 studentů, přičemž zhruba 1900 dětí navštěvuje dánské mateřské školy.

Dalším regionálním jazykem je **fríština**, jež je někdy chybně považována za dialekt němčiny. Jedná se však stejně jako v případě angličtiny, dánštiny a němčiny o západní germánský jazyk. Tento jazyk má tři dialekty: západní fríštinu, východní fríštinu, severskou fríštinu a satérskou fríštinu. Romové hovoří německy i romsky, tedy jazykem sinti. Dialekty romštiny se liší od ostatních variant tohoto jazyka v Evropě. Jazyk je užíván napříč všemi německými regiony. (bmi.bund.de (b), 2010, s. 10-23).

Německá politická reprezentace ještě před několika lety s naléhavostí strategie na poli integrace migrantů a jejich dětí nepočítala. V německé vzdělávací politice po dlouhá léta převládalo přesvědčení, že se hostující pracovníci z jižní Evropy, Turecka a Maroka vrátí do svých domovských zemí. Doporučení vyplívající ze Zprávy o vzdělávání dětí hostujících pracovníků z roku 1952 nebyla v převážné míře implementována do praxe. Došlo k tomu až díky vlivu mezinárodních úmluv a dohody UNESCO proti diskriminaci z roku 1960. Otázka jazykové výuky pro imigranty začala být řešena až v roce 1964, kdy byly zavedeny přípravné hodiny němčiny jako druhého jazyka. Díky nerovnoměrnému geografickému rozptýlení přistěhovaleckých rodin se vzdělávání v jednotlivých spolkových zemích začalo výrazně odlišovat, což nakonec vedlo k nutnosti provést určitou unifikaci. První variantou byl tzv. **otevřený model**, který nabízel žákům možnost volby v závislosti na tom, zda rodina plánovala v zemi zůstat či se vrátit do domovské země. Tento bavorský model prosazoval výuku pouze v jednom jazyce a v oddělených třídách. Pro svůj segregační charakter byl později velmi kritizován. Naopak tzv. **berlínský model** byl inspirován britským vzdělávacím systémem založeným na integraci cizinců do mainstreamových tříd. Hranicí mělo být 20% cizinců v jedné třídě, což se po krátké době přestalo dodržovat a sledovat (podle migraceonline.cz, 2011, s.1-2). Oba uvedené modely tedy i přes počáteční nadšení v podstatě selhaly.

Vzhledem k pestrému kulturnímu národnostnímu složení není překvapením, že v Německu v posledních letech vznikají bilingvní mateřské školy. Sdružení pro ranou vícejazyčnost v denních zařízeních pro děti a ve školách v roce 2007 uvedlo, že v Německu funguje pouze 1% bilingvních mateřských škol a ještě méně základních bilingvních škol. **Nejčastější metodou užívanou v jazykovém vzdělávání je v Německu imerze ve smyslu ponoření do jazyka (Sprachbad).** Nejvíce bilingvních škol (zhruba 25%) se nachází v Sársku. Jsou to školy německo-francouzské. Dále následuje Berlín, Hamburg a Porýní-Falc. Největší jazyková různorodost je v Berlíně, kde je celkem vyučováno deset cizích jazyků. V Německu funguje celkem sto bilingvních základních škol.

Bilingvní vzdělávání zde může mít formu přípravných a intenzivních tříd nebo doučování. Může jít i o úpravu učebních plánů nebo změnu pořadí vyučovaných jazyků (Ježková, Kopp, Janík, 2006, s.134-136).

Zpráva Eurydice o výuce CLIL v Německu také hovoří o bilingvní výuce úzce spjatou s projekty, partnerskou spoluprací škol v rámci bikulturních programů nebo o bilingvních sekcích a kurzech ve školním vzdělávání. V Německu je CLIL pojímáno jako dílčí část bilingvního vzdělávání. Konkrétně má jít o výuku „*částí předmětů v cizím jazyce*“ (Eurydice, CLIL (d), 2006, s. 3). Metoda CLIL zde tímto způsobem podporuje orientaci na rozvoj interkulturních kompetencí žáků, a proto je její využívání v praxi velmi podporováno.

4.3 Bilingvní vzdělávání ve Velké Británii

4.3.1 Současné kurikulum ve Velké Británii

V Anglii, Skotsku a Walesu trvá **vzdělávací povinnost** jedenáct let (od pěti do šestnácti let). V Severním Irsku je o rok delší, začíná již ve čtyřech letech věku dítěte.

Mezi specifika vzdělávacího systému ve Velké Británii patří tradiční rysy jako **decentralizovanost vzdělávací politiky, vysoká diverzita a neprostupnost ve vzdělávání nebo volnost ve tvorbě kurikula a velká rozdílnost v kvalitě škol**. (Brdek, Vychová, 2004, s. 150) Současné kurikulum podpořilo silnou orientaci na testování, frontální výuku a redukovalo mezipředmětové vztahy.

Národní kurikulum v Anglii a Walesu je spojováno s odmítáním a bojkoty spíše než s nadšením. I přesto je jeho obsah a fungování nejen pro české prostředí velkou inspirací. Ve Velké Británii probíhá **kurikulární reforma od konce osmdesátých let** a k dispozici jsou tedy dlouholeté a tudíž cenné zkušenosti. (Ježková, Dvořák, Chapman, 2010, s. 93)

V roce 1944 obsah vzdělávání zásadně ovlivnil Butlerův zákon, který byl zacílen na unifikaci diverzifikovaného školství. **Školy zřizované farnostmi a církvemi** se tak staly více závislé na místních školských úřadech. Ve vzdělávacím systému dominoval silný náboženský prvek v podobě ranních shromáždění, náboženské výchovy apod. V sedmdesátých letech byla premiérem Calleganem artikulována myšlenka garantovaného jádra kurikula. **Národní kurikulum prosazené na konci osmdesátých let vedlo k zavedení testování na národní úrovni.** Do praxe byly zavedeny standardizované testy (Key stage tests) pro žáky ve věku sedm, jedenáct a čtrnáct.

Výsledky testů byly používány k sestavování tzv. **ligových tabulek škol**. Na primárních školách bylo Národní kurikulum implementováno v roce 1987 (Ježková, Dvořák, Chapman, 2010, s. 97-98). Jednotlivé vzdělávací cíle jsou rozděleny na tzv. klíčová období (Key stages). Předměty jsou dle důležitosti tříděny do první, druhé a třetí kategorie. Jádrovými předměty jsou mateřský jazyk, matematika a přírodní vědy. Z předmětů jako náboženská výchova a sexuální výchova, které jsou povinnou součástí kurikula na sekundární škole, mohou rodiče své děti odhlásit. Mandatorní jsou dále i předměty zaměřené na profesní přípravu (career education, work related learning). Stejně jako v českém kurikulu figurují v anglickém Národním kurikulu průřezová témata a klíčové kompetence.

Vzdělávací systém v Angli lze považovat za variantu tzv. klasického modelu vzdělávání. Tento systém je založen na vnitřní diferenciaci, tedy diferenciaci v rámci jedné školy pomocí jednotlivých oborů a kurzů různé obtížnosti a zaměření. Diferenciační škála je zde široká již na nižší sekundární škole, protože zahrnuje i odborné vzdělávání. Různé skupiny žáků se tedy potkávají v jedné instituci. Mezi jejich profily a úrovněmi jsou ale velké rozdíly. (Váňová, 2009, s. 33). Odborníci tomuto systému vytýkají **přílišnou komprehenzivnost**. Ideál komprehenzivní školy zde totiž vedl ke vzniku formálně komprehenzivní školy s více kurikuly. Modernizace a demokratizace vzdělávání ve Velké Británii však podpořila přístup mnoha sociálních skupin k vyššímu vzdělávání, které bylo dříve určeno elitám.

Zvyšující se multikulturalita ve Velké Británii souvisí s nárůstem občanskovýchovných předmětů posilujících vnitřní soudržnost společnosti. Dále roste význam nadnárodních témat ve výuce, zejména ve výuce cizích jazyků a v sociálních vědách.

V roce 1993 proběhla první revize Národního kurikula. Dále v tomto roce vznikl **Úřad pro standardy ve vzdělávání** (Office of Standards in Education, OFSTED). O čtyři roky později byl založen **Úřad pro kvalifikace a kurikulum** (Qualifications and Curriculum Authority, QCA), který má hlavní odpovědnost za kurikulární problematiku. Další revize kurikula probíhá od roku 2005 (Ježková, Dvořák, Chapman, 2010, s. 103). V Anglii je za vzdělávání odpovědné Ministerstvo školství (Department of Education). Ekvivalentem QCA ve Walesu je **Úřad pro kurikulum a hodnocení ve Walesu** (Curriculum and Assessment Authority for Wales, ACCAC). Jedná se o poradní orgán velšské vlády, který je zodpovědný za kurikulum, evaluaci a kvalifikace mimo úroveň vysokého a odborného školství.

Wales má svou vlastní vládu (Assembly Government), která je zodpovědná za zdravotní péči, vzdělávání, jazyk, kulturu a veřejné služby. Tato vláda funguje separátně od britské vlády zodpovědné za daně, obranu, zahraniční věci apod. (wales.gov.uk). **Velšská vláda je samostatným výkonným orgánem, který se zodpovídá Velšskému národnímu shromáždění (National Assembly for Wales).**

Obdobou anglického ministerstva školství je výbor pro Vzdělávání a dovednosti v rámci Velšské vlády (Welsh government, Education and skills). Další významnou organizací v oblasti vzdělávací politiky ve Walesu je **Velšský Spolkový výbor pro vzdělávání** (WJEC, Welsh Joint Education Committee), který organizuje Všeobecné osvědčení o středoškolském vzdělávání (GCSE), kvalifikace pro odborné vzdělávání (GNVQ) a Velšský bakalaureát. Inspekci ve Walesu provádí každých pět let **Inspektorát Jejího Veličenstva pro vzdělávání a odborný výcvik ve Walesu** (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales, ESTYN).

Ve Walesu funguje zhruba 1900 státních škol, které umožňují bezplatné vzdělávání více než 470 000 žáků. Je zde dvanáct univerzit a dvacet pět kolejí dalšího vzdělávání, kde celkem ročně studuje 250 000 studentů (wales.com).

Roku 1998 zde proběhlo referendum, které dopadlo pozitivně ve prospěch devoluce. Tato skutečnost významně ovlivnila vzdělávání ve Walesu. **Nově vzniklé velšské kurikulum (Cwriclwm Cymreig) je výrazně zaměřeno na propagaci velšské identity a sociokulturního kontextu Walesu.** Toto zaměření je v kurikulu obsaženo průřezově, tedy ve více předmětech. Ve Walesu jsou finanční výdaje per capita menší než v Anglii, ale jsou zde problémy jiného charakteru. Místní autority mají problémy s kontrolou financováním škol, s čímž v Anglii problémy nejsou. Někteří odborníci tvrdí, že některé reformy jsou realizovány pouze „na efekt“ za účelem realizovat vzdělávací politiku ve Walesu z principu jinak než v Anglii. Dobrým příkladem je Velšský bakalaureát, který je ve Velké Británii iniciuje kontroverzní diskuse (Gearon, 2002, s.45-49).

Velšský bakalaureát je kvalifikací pro žáky od 14 do 19 let. Tato kvalifikace teoreticky odpovídá zkouškám odborného výcviku, zkoušce GCSE a zkouškám A levels, které jsou srovnatelné s českou maturitní zkouškou. Úspěšné složení zkoušky by mělo usnadnit žákům přijetí na vysoké školy, ale také do zaměstnání. Vzhledem ke kombinaci vzdělávacího obsahu z uvedených zkoušek, má bakalaureát velmi široký záběr. Je možné jej skládat v angličtině, velštině nebo v kombinaci obou jazyků. (podle wjec.co.uk).

Otázkou zůstává, zda tuto kvalifikaci univerzity ve Velké Británii budou skutečně při přijímacím řízení považovat za relevantní. Situace se na jednotlivých univerzitách doposud velmi liší.

V Irsku bylo v roce 2007 implementováno nové kurikulum založené především na dovednostech. Za vzdělávání je zde zodpovědné Irské ministerstvo školství

(Department of Education, Northern Ireland, DENI) a dále nově vzniklý Úřad vzdělávání a kvalifikací (Education and Skills Authority, ESA).

Skotsko má od roku 1999 svůj vlastní parlament a Ministerstvo školství a mládeže. Od roku 2011 je zde implementováno nové kurikulum s názvem Curriculum for Excellence. To by mělo zajistit jednotný obsah vzdělávání pro děti od tří do osmnácti let.

4.3.2 Demografická struktura a jazykové menšiny ve Velké Británii

V roce 2001 žilo ve Velké Británii 92% příslušníků bílé rasy, zbývajících 7,9% obyvatel patřily k etnickým skupinám. Největší z těchto skupin byli **Indové, Pákistánci, obyvatelé Karibských ostrovů, Afričané a Bangladéšané**. Ve stejném roce bylo 4,9% milionu (8,3%) z celkového počtu obyvatelstva narozeno v zahraničí, což představuje dvojnásobek oproti roku 1951 (2,1 milionu, tj. 4,2%) (podle Ježková, Dvořák, Chapman, 2010, s. 149-150).

Ve Spojeném království je také početná **čínská komunita**, která se zvětšila po druhé světové válce. Žije zde také několik set tisíc obyvatel národnosti **polské, řecké a kyperské**. Angličané byli stejně jako Skotové z hlediska historického vývoje silně ovlivněny keltskou a románskou kulturou.

V Cornwallu se v několika oblastech hovoří kornštinou. Tento autochtonní jazyk byl však užíván převážně do osmnáctého. století. Velšané hovoří keltskou velštinou. V Severním Irsku se hovoří převážně anglicky, ale irština je na školách volitelným předmětem. Ve Skotsku je užívána **angličtina, skotské nářečí z nížiny a skotská gaelština**. Gaelština je rovněž jazykem Hebridských ostrovů. Na ostrově Man je uměle udržován jazyk manxská gaelština. Mezi autochtonní obyvatele Velké Británie lze řadit i Romy a Židy.

V roce 2007 vydala Rada Evropy prohlášení o situaci v oblasti minoritních jazyků ve Velké Británii. Ministerský výbor navrhl vyvinutí strategie, která by podpořila vznik jednotné vzdělávací politiky s cílem propagovat velštinu, skotštinu, ulsterskou skotštinu a skotskou gaelštinu.

Tato strategie by měla pomoci vydávat tištěná media v uvedených jazycích, zefektivnit velšský zdravotní a sociální systém a vylepšit postavení Skotů a Ulsterských Skotů v britském sociokulturním kontextu. Tyto záměry byli již obsahem Evropské charty regionálních a menšinových jazyků z roku 2001. (euroactiv.com, (b))

Ve Velké Británii navštěvuje primární školy 14,3% žáků a sekundární školy 10,6% žáků s jiným než anglickým mateřským jazykem. V Londýně se na školách hovoří zhruba tři sta jazyky. Studie Národního střediska pro jazyky (The National Centre for Languages, dále CILT) ukázala, že na komunitních školách je různou formou a v různé intenzitě vyučováno zhruba šedesát jedna jazyků. Třicet pět komunitních škol poskytuje dětem příležitost studovat **komunitní jazyky** jako povinnou součást kurikula nebo rozšířené verze kurikula. (cilt.org.uk)

Na anglických primárních školách hovoří jedno z osmi dětí jiným jazykem než angličtinou. Tento poměr se neustále mění ve prospěch komunitních jazyků. Narůstající multikulturalita ve Spojeném království vedla v posledních letech na úrovni národní jazykové politiky i v koncepční rovině vzdělávání na konkrétních školách k přípravě nových jazykových programů a strategií. **Hlavními faktory podporujícími vzdělávání v komunitních jazycích jsou:**

- „Zvýšená intenzita jazykové výuky
 - *Zpřístupnění jazykových kvalifikací všem žákům*
 - *Implementace Evropského jazykového portfolia*
 - *Koordinace spolupráce místních autorit*
 - *Sdílení zdrojů a spolupráce pomocí interetových sítí*
 - *Vytváření návazností mezi jazykovým vzděláváním a problematikou občanství a globální dimenze ve vzdělávání*
 - *Provázání školní a pracovní sféry“*
- (Positively Plurilingual, 2005, s.2-9)

Výzkumná studie nazvaná **Podpora komunitních jazyků na sekundárních školách ve Walesu** provedená Velšskou vládou a CILT Cymru (pobočka CILT ve Walesu) a CILT se zaměřuje na následující **tři oblasti zájmu**:

- „*Rozvoj nástrojů podporujících výuku komunitních jazyků na velšských školách a kolejích a vyvíjení nových akreditací v této oblasti*
- *Přijímání výzev a podpora diskusí ohledně výuky komunitních jazyků*
- *Šíření příkladů dobré praxe z výuky komunitních jazyků jako způsob jak zvýšit kvalitu této výuky“*

(cilt.cymru.org.uk)

Výše uvedené strategie poukazují na **implementaci komunitních jazyků do povinného vzdělávání** jako na fenomén, který významně předurčuje nejen vzdělávací obsah a formu, ale také jeho sociokulturní pozadí. Ve Velké Británii je díky vysoké jazykové, resp. národnostně-etnické diverzitě respektována existence autochtonních jazyků. Ty jsou zásadní pro každodenní život lokálních komunit a udržování jejich kulturních tradic a sociální identity, jejíž součástí je znalost regionálního případně minoritního jazyka.

4.3.3 Jazykové a bilingvní vzdělávání ve Velké Británii

V Anglii je úředním i vyučovacím jazykem angličtina. Na rozdíl od ostatních zemí Spojeného království je zde situace v tomto ohledu poměrně nekomplikovaná. Jazyková výuka musí být žákům nabízena ve věku čtrnáct až šestnáct let. Expertize jazyků a jazykovým kvalifikacím se ve Velké Británii věnuje již uvedené CILT.

Ve Velké Británii jsou v menší míře užívány regionální minoritní jazyky jako **skotština, ulsterská skotština, kornština a gaelština**. Z nich pouze ulsterská skotština není součástí formálního vzdělávacího systému. V rámci imigrantských komunit jsou udržovány komunitní jazyky jako paňdžábština, urdština, hindština a bengálština. Celkem mluví žáci ve Spojeném království tři sta jazyky. (Eurydice (c), 2010, s. 10)

Ve Skotsku učební plány nejsou statutárně závazné. Výuka cizího jazyka zde může být zaváděná ve věku od deseti do šestnácti let. Tyto skutečnosti se však nyní mění pod vlivem zavádění nového kurikula. V roce 2006 byl v Irsku vydán Irský jazykový zákon (angl. Irish Language Act), který má za úkol propagovat užívání irštiny a ulterské skotštiny a uchovat tak

jazykové bohatství země. Cizímu jazyku se žáci v Irsku musí věnovat ve věku od jedenácti do čtrnácti let. Pro následující dva roky žádný cizí jazyk předepsán není. (podle Ježková, Dvořák, Chapman, 2010, s. 174-175)

Ve Walesu je rovnoprávně využívána velština a angličtina. Velština je povinným vyučovacím předmětem po celou dobu jedenáctileté vzdělávací povinnosti, a to jako první či druhý jazyk. Ve velštině, zejména po obvodu hranic Walesu, kde sídlí tradiční velšské komunity, probíhá také předškolní výchova.

Na základě **Velšského jazykového zákona** (Welsh Language Act) byla v roce 1993 založena **Rada pro velšský jazyk** (Welsh Language Board, Bwrdd Yr Iaith Gymraeg) působící jako poradní orgán vlády Velšského shromáždění. Tento orgán se věnuje plánům výuky a rozvoji velštiny. Roku 2003 byl publikován **Národní akční plán pro bilingvní Wales** (National Action Plan for Bilingual Wales) navrhuující opatření pro rozšíření přístupu k velštině jako vyučovacímu jazyku. Žáci se mohou nepovinně vzdělávat v cizích jazycích ve věku sedm až jedenáct let. Na úrovni nižší sekundární školy (jedenáct až čtrnáct let) si mohou stejně jako v Anglii vybírat z evropských a světových jazyků (podle Ježková, Dvořák, Chapman, 2010, s. 174).

Roku 2010 byla publikována **Vzdělávací strategie pro vzdělávání ve velštině** (The Welsh-Medium education strategy). Strategie podporuje využívání velštiny jako hlavního komunikačního media od preprimárního vzdělávání po terciální vzdělávání a vzájemnou spolupráci místních orgánů s cílem zefektivnit dlouhodobé plánování a inovace v dané oblasti. (Eurydice (b), 2010, s.8)

Všechny úřední dokumenty, informace pro veřejnost apod. jsou ve Walesu dostupné bilingvně. V tradičních velšských komunitách je velština součástí každodenního života a je nástrojem posílení sociokulturní identity místních občanů. **Zájem o studium cizích jazyků není ve Walesu velký.** Většina žáků má sice v rámci sekundárního vzdělávání zkušenost minimálně s jedním cizím jazykem, ale většinou se jedná pouze o základní znalosti. Znalost velštiny se stala v posledních letech pod vlivem strategií zaměřených na „**bilingvní Wales**“ velmi důležitým předpokladem pro získání kvalitní pracovní příležitosti. Je to otázka národní identity a nese s sebou v místním kontextu ocenění a respekt. Zejména v oblasti školství je téměř nemožné získat pracovní pozici bez minimální znalosti velštiny.

Ve Walesu má vzdělávání ve velštině několik forem závislých na umístění a zaměření dané školy. Může se jednat o jazykovou imerzi, která je určena dětem s různou úrovní znalosti velštiny a především žákům z rodin, kde se v rodinách velšsky nehovoří. K tomu dochází zejména v oblastech převážně hovořících anglicky, kde se nachází školy nazvané „**školy s velštinou jako vyučovacím jazykem**“ (Welsh medium schools). Výuka ve velštině je tedy dostupná nejen ve velšsky mluvících oblastech. Žáci, kteří si v domácím prostředí neosvojí znalost velštiny, mohou docházet do „středisek pro pozdě přicházející“ (Centres for Latecomers), kde se v různé intenzitě a po různou dobu dle potřeby vzdělávají v rámci povinného vzdělávání.

V primárních školách „s výukou ve velštině“ výuka probíhá pouze ve velštině jen do sedmi let věku žáka. Potom je část předmětů vyučována v angličtině. Sekundární školy označené jako školy „s velštinou jako vyučovacím jazykem“ poskytují vzdělávání výhradně v tomto jazyce. Výjimkou může být matematika a přírodní vědy od čtrnácti do šestnácti let.

V červenci roku 2006 bylo z celkového počtu 264 930 žáků primárních škol ve Walesu 53 251 vzděláváno ve velštině. **Zpráva „Velština ve školách 2007“** (Welsh in Schools 2007) upozorňuje na růst počtu základních škol, kde je velština ve výuce využívána plně či částečně z 20,1% na 20,3%. Ve Walesu je 466 výhradně velšských základních škol a dalších dvacet osm škol, kde je velština užívána částečně. První velšská základní škola byla otevřena v roce 1939 v Aberyswyth. První státní velšská základní škola byla otevřena roku 1947 v Llanelli. Nejdříve velšské školy realizovaly vzdělávání dětí, jejichž prvním jazykem byla velština. V šedesátých a sedmdesátých letech však výrazně vzrostl zájem rodičů nemluvících velšsky o imerzní výuku jejich dětí. (Institute of Welsh Affairs, 2008, s.3-7)

Rada pro velšský jazyk vymezuje následující tři modely velšských škol:

Model A zahrnuje školy s velštinou jako vyučovacím jazykem, kde většina vzdělávání probíhá ve velštině. Jedná se zde o imerzní vzdělávání pro děti z nevelšských rodin, které je zahájeno šesti až osmitýdenním intenzivním kurzem. V sedmém až osmém roce probíhá pravidelná jazyková podpora. Některé děti přechází z imerzních do mainstream tříd před koncem osmého roku.

Model A/B představuje částečnou výuku ve velštině. Nejčastěji jde o tradiční školy (tedy ne školy s vyučovacím jazykem velštinou ani školy s vyučovacím jazykem angličtinou). Některé předměty jsou vyučovány ve velštině. Žáci navštěvují kurz velštiny jako L1.

Model B je určen pro žáky, kteří navštěvují primární i sekundární školy s vyučovacím jazykem angličtinou. Velština je v tomto modelu obsažena ve formě pětítýdenního intenzivního kurzu a u zkoušky GCSE v devátém a desátém roce je považována za L2. Vyučující mluví velšsky jen výjimečně. Výuka ve velštině prakticky neprobíhá. (Institute of Welsh Affairs, 2008, s. 24)

Vzdělávání pomocí imerze může mít různou formu a je realizováno na primárních i sekundárních školách. Ve Walesu jsou na některých vyšších sekundárních školách zaváděny tzv. **40% lekce**, kde probíhá téměř polovina výuky ve velštině. Mezi často diskutované problémy patří nevyhovující znalost velštiny samotných učitelů, nedostatečné zaměření výuky na rozvoj mluveného a psaného projevu ve velštině a efektivita výuky ve třídě s žáky s různou znalostí velštiny.

Od čtyřicátých let ve Walesu sílily snahy rodičů, aby byly jejich děti vzdělávány ve velštině, ať již částečně či úplně. Nejdříve šlo o intenzivní kurzy velštiny - zejména v mateřských školách. Dále bylo ve Velké Británii aplikováno vzdělávání pomocí imerzních programů pro francouzský jazyk.

Bilingvní výuka je velkou výzvou i pro zkušené učitele. Vyžaduje kreativní, aktivní a flexibilní přístup pedagoga, ale také skupinové aktivity umožňující přizpůsobení se individuálním potřebám žáků.

I na studiu pojetí metody CLIL pouze ve třech evropských zemích lze pozorovat, jak variabilně lze tuto iniciativu do vzdělávacího systému implementovat, jak ji nazývat a v praxi pojímat. Oproti tomu společným velkým otazníkem na poli bilingvního školství zůstává vzdělávání učitelů.

5. Vymezení metod výzkumného šetření

5.1 Metoda komparativní analýzy

První část této práce byla věnována zmapování problematiky bilingvního vzdělávání na úrovni vyššího sekundárního školství, která odpovídá třetímu stupni mezinárodní klasifikaci ISCED, v kontextu vybraných evropských zemí. Zvláštní pozornost byla věnována participaci bilingvních škol na evropských projektech, tedy na vzdělávacích projektech s evropskou tematikou.

Cílem práce bylo analyzovat vliv účasti bilingvních škol na evropských projektech na povahu bilingvního vzdělávání, a to z několika hledisek (viz. výzkumné otázky). Vzhledem k mezinárodnímu realizačnímu prostoru výzkumného šetření je možné provést na základě získaných dat srovnání v rámci jednotlivých zemí. **Hlavní výzkumnou strategií této práce je tedy komparativní analýza.** Ta byla v úvodní části nástrojen pro vymezení tématu práce v teoretické rovině. Ve druhé části práce jsou prezentována empirická data získána během výzkumného šetření v České republice, Německu a Velké Británii (Walesu). V rámci každé z uvedených zemí byla navštívena dvě bilingvní gymnázia. Celkem tedy v rámci výzkumného projektu bylo umožněno srovnání přístupu k participaci na evropských projektech na šesti gymnáziích. **Pro komparativní analýzu evropských projektů na šesti bilingvních školách byly zvoleny následující výzkumné metody:**

- **Dotazníky pro žáky** (dvě až tři třídy v rámci jedné školy)
- **Rozhovory s pedagogy** (dva rozhovory v rámci jedné školy, celkem dvanáct rozhovorů)
- **Projektová analýza** (analýza materiálů týkajících se dvanácti realizovaných vzdělávacích projektů)

Kombinace uvedených metod je často užívána v zahraničních výzkumech v oblasti srovnávací pedagogiky. V některých případech se nejedná pouze o triangulaci výzkumných metod, jako je tomu u předloženého výzkumu, ale o propojení čtyř metod. Čtvrtou realizovanou metodou předloženého výzkumu bylo **pozorování**. Tato metoda však v prezentovaném výzkumném projektu záměrně nebyla aplikována. Jednalo se spíše o podpůrnou metodu pro doplnění údajů týkajících se kazuistik jednotlivých bilingvních škol. Dotazník, rozhovor i analýza projektů na rozdíl od pozorování umožňuje nahlížet dané téma z dlouhodobého hlediska. Cílem výzkumu nebylo zjistit, zda v konkrétních navštívených

hodinách probíhá realizace vzdělávacích projektů, ale jaký vliv mají projekty na bilingvní vzdělávání v dlouhodobém časovém horizontu. Následující tabulka specifikuje výzkumné cíle práce v podobě vazby konkrétních výzkumných otázek na vybrané výzkumné metody.

Tabulka č. 9: Vztah výzkumných otázek a použitých metod

Výzkumná otázka	Dotazník	Rozhovor	Projektová analýza
1. Převažuje u vzdělávacích projektů bilingvních škol zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání?	ANO	ANO	ANO
2. Mají žáci bilingvních škol zájem o evropskou problematiku?	ANO	NE	NE
3. Podporují projekty bilingvních škol rozvoj interkulturních dovedností žáků?	ANO	ANO	ANO
4. Podporují evropské projekty bilingvních škol spolupráci s místním regionem?	ANO	ANO	ANO
5. Dávají evropské projekty učitelům bilingvních škol příležitosti pro další vzdělávání?	NE	ANO	ANO
6. Je realizace evropských projektů propojována s výukou?	ANO	ANO	NE
7. Poskytují dokončené evropské projekty inspirativní zdroje pro bilingvní výuku?	NE	ANO	ANO

Tabulka přehledně ukazuje, že dotazníková metoda a projektová analýza umožňují odpovědět na pět ze sedmi výzkumných otázek. Metoda rozhovoru je zacílena na šest výzkumných otázek.

Výsledky dotazníkového šetření jsou prezentovány v procentech. Více než 50% kladných odpovědí na výzkumnou otázku znamenalo její potvrzení. Naopak více než 50% negativních odpovědí bylo celkově vyhodnoceno jako záporná odpověď. V případech, kdy v rámci získaných dat nebyl u dané výzkumné otázky zjištěn převažující trend, byl sledovaný jev potvrzen pouze částečně.

Pro umožnění relevantní verifikace získaných dat byla záměrně zvolena **kombinace třech uvedených výzkumných metod**, která umožnila analyzované informace paralelně prověřit a nahlížet je v různých aplikačních rovinách. Efektivnímu průběhu výzkumu napomohl nejen předvýzkum provedený v ČR, v rámci kterého byla testována pracovní verze dotazníku, ale také dlouhodobá komunikace se zástupci bilingvních škol.

V empirické části práce je vzhledem k realizaci výzkumného šetření ve třech zemích permanentně využívána metoda komparace. Pro bližší vysvětlení kontextu výzkumného projektu je tedy vhodné vyložit, čím se zabývá **srovnávací pedagogika**, která implikuje například zaměření na mezinárodní perspektivu ve vzdělávání a evropské projekty.

Tuto pedagogickou disciplínu lze vymezit jako „Analýzu vzdělávacích systémů a problémů ve dvou či více zemích, a to v kontextu jejich historických, socioekonomických, politických, kulturních, náboženských a jiných významných faktorů. Srovnávací pedagogika je interdisciplinární oblast výzkumu, která čerpá ze sociologie a ekonomie vzdělávacích procesů, z poznatků o jejich historickém vývoji a o současné vzdělávací politice.“ (viz. Průcha, 2006, s. 35) ²

Srovnávací pedagogika může být jako pedagogická disciplína nahlížena jako vyústění systematického užívání srovnávání ve výchovně vzdělávací činnosti, které nakonec vedlo ke vzniku této vědy o výchově. Srovnání je jako metodický prostředek užíván ve specificky vědeckých odvětvích s cílem postihnout identitu a difference analogických jevů v kulturně-etnologických oblastech. Srovnávací pedagogika má tedy doplňující funkci. Stejně jako historická pedagogika je přirovnávána k obecné pedagogice, protože sdílí společný předmět – výchovu a vzdělávání. To, co dějiny nemohou postihnout vertikálně, vyjadřuje srovnávací pedagogika horizontálně (Štverák, 2007, s.13)

Srovnávací pedagogika jako pedagogická disciplína využívá v metody jiných sociálních věd. Jedná se o přístup historický založený na studiu geneze problému. Přístup národní zohledňující charakter národa a národní historii vzdělávacího systému. Geografie školství nahlíží pedagogické jevy kvantitativně a posléze je lokalizuje v prostoru. Nejvýznamnější přístup ve srovnávací pedagogice je převzatý ze sociálních věd. Ten poukazuje na skutečnost, že vzdělávací systémy mající stejnou strukturu mohou v daném sociálním kontextu plnit jinou funkci. Příkladem je přístup etnografický, kontextuální nebo problémový (Váňová, 1998, s. 63-69). V některých případech je však vhodné využívat metody statistické, založené na kvantitativním přístupu. S touto metodologií souvisí přístup ekonomický, který studuje vztah vzdělávání a ekonomického růstu. (Váňová, 2009, s. 17).

Konec dvacátého století vzhledem k pádu socialistického režimu ve východoevropských zemích otevřel zcela nová témata a umožnil odborné i široké veřejnosti nový pohled na výchovně-vzdělávací perspektivy. V tomto období výrazně zesílily tendence vykonávat statistická měření v rámci výsledků vzdělávání v jednotlivých zemích. Komparatisté však mnohdy poukazují na skutečnost, že mnohé práce z oblasti srovnávací pedagogiky jsou orientovány spíše na kompilaci dat a jejich stavění vedle sebe bez možnosti hlubšího náhledu a uvažování dat v širším společensko-kulturním kontextu.

Žádoucí směry a činnosti české Srovnávací pedagogiky (dále SP) vymezuje Prokop následovně:

- SP by měla využívat získaná komparativní data. Jedná se především o rozsáhlé periodické přehledy (např. publikace OECD).
- SP by se měla inspirovat teoriemi a výzkumnými nálezy o vzdělávání ze zahraničí a jejich kritickému hodnocení.
- SP by měla být více zaměřena na zprostředkování vědecké pedagogické terminologie ze zahraničí. Jde zejména o kvalitní interpretaci cizojazyčných termínů v českém kontextu. Tyto aktivity byly doposud často redukovány na pouhý překlad pojmů. (volně podle Prokop, 2003, s. 112-113)

V kontextu této práce byly využity informační zdroje z oblasti srovnávací pedagogiky, a to zejména při zpracování teoretických kapitol přibližujících sociokulturní realitu organizace evropských projektů. Získané informace byly podkladem pro vymezení relevantních výzkumných otázek, ale také pro aplikaci adekvátní odborné terminologie. Dále srovnávací pedagogika v rámci výzkumného projektu předurčuje specifikaci vybraných metod, která spočívá zejména v komparaci zjištěných dat v daném národním kontextu. Jinými slovy, zvolené výzkumné metody jsou nástrojem k získání dat, které jsou ve finální fázi srovnávány za účelem vymezení daného tématu v mezinárodním rámci.

5.2 Vymezení výzkumného vzorku

Výzkumný projekt byl v **ČR** realizován na dvou bilingvních gymnáziích. Na prvním gymnázium (dále gym. A), které se nachází ve velkoměstě, se dotazníkového šetření zúčastnilo čtyřicet devět žáků. Na druhém gymnáziu (dále gym. B), které se nachází v okresním městě, se dotazníkového šetření zúčastnilo třicet devět žáků. Celkem tedy v rámci České republiky bylo k dispozici osmdesát osm dotazníků. Vzhledem k tomu, že dotazníky byly zadány osobně a jejich vyplnění proběhlo po instruktáži, jejich návratnost byla stoprocentní.

V **Německu** byl výzkum realizován na dvou bilingvních gymnáziích v Hesensku. Na prvním gymnáziu (dále gym. C), které se nachází ve velkoměstě, se dotazníkového šetření zúčastnilo sedmdesát pět žáků. Na druhém gymnáziu (dále gym. D), které se nachází v menším městě, se dotazníkového šetření zúčastnilo šedesát žáků. Celkem bylo v Německu

rozdáno sto třicet pět dotazníků. Dotazníky byly opět zadány osobně. Instruktaž i vyplnění dotazníků proběhlo v mateřském jazyce většiny studentů, tedy v německém jazyce.

Z celkového počtu bilingvních gymnázií v ČR a Německu byla daná gymnázia vybrána záměrně. Hlavními kritérii byla jejich poloha (velkoměsto a menší město) a ochota spolupracovat na výzkumu. Vybrána byla gymnázia česko-německá, česko-francouzská a německo-anglická, ale zaměření na konkrétní cizí jazyk nebylo vzhledem k cíli výzkumu relevantní. Celkem bylo pro výzkumné účely v České republice i Německu získáno 223 dotazníků. Podrobnější informace ukazuje následující tabulka.

Tabulka č. 10: Počet žáků, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření v České republice a Německu

Země	Gymnázium	R ^{CR} (BIL)	R ^{CR} (SŠ)	N/ročník	N/gym
ČR	gymnázium A	3. Ročník	1.	22	49
		4. Ročník	2.	27	
	gymnázium B	3. Ročník	1.	19	39
		4. Ročník	2.	20	
Země	Gymnázium	R ^{NEM} (BIL)	R ^{CR} (SŠ)	N/ročník	N/gym
Německo	gymnázium C	9. ročník	9. *	23	75
		11.ročník	2.	21	
		12.ročník	3.	31	
	gymnázium D	10.ročník	1.	29	60
		11.ročník	2.	23	
		12.ročník	3.	8	
celkový počet studentů					223

*Pozn: Devátý ročník německého víceletého gymnázia odpovídá devátému ročníku české základní školy.

Vysvětlivky: R^{CR} (BIL) = číslo ročníku na šestiletém bilingvním gymnáziu v ČR, R^{CR} (SŠ) = odpovídající číslo ročníku na střední (čtyřleté) škole v ČR, N= počet respondentů, R^{NEM} (BIL) = číslo ročníku na víceletém bilingvním gymnáziu v Německu

Ve Velké Británii výzkumné šetření proběhlo na dvou vyšších sekundárních školách v menších městech v jihozápadním Walesu, v oblasti Carmarthenshire. Na první velšské škole (E) dotazník vyplnilo celkem sedmdesát devět žáků ve dvanáctém a třináctém ročníku. Na druhé velšské škole (F) se jednalo o sedmdesát studentů dvanáctých ročníků. Celkem bylo ve Walesu vyhodnoceno 149 dotazníků. Návratnost zde bohužel nebyla tak vysoká jako

v ostatních zemích. Tato skutečnost mohla být způsobena charakterem komunikace se školami, která trvala několik měsíců a byla místy komplikovaná.

Sekundární školy ve Velké Británii začínají sedmým ročníkem (jedenáct let věku žáka) a končí třináctým ročníkem (osmnáct let věku žáka). Dvanáctý a třináctý ročník, kde výzkum proběhl, tedy odpovídá třetímu a čtvrtému ročníku čtyřleté střední školy v České republice. V obou školách vzdělávání probíhalo v anglickém jazyce a velštině.

Ve Velké Británii byl výběr škol proveden dle několika kritérií. V první řadě se muselo jednat o vyšší sekundární školu, která je striktně bilingvní. V rámci vzdělávacích programů byly tedy některé předměty realizovány v anglickém jazyce a ostatní předměty ve velštině. Dále bylo vhodné, aby se zvolené školy nacházely v oblasti Carmarthenshire, kde byl od září 2011 do února 2012 výzkum konzultován na Univerzitě Trinity St David na Katedře velštiny a bilingvních studií. Oslovené školy měly být také aktivní v rámci participace na evropských projektech, což bylo nepřímo zajištěné výběrem škol, které žákům umožňují složení kvalifikace Velšský Bakalaureát (Welsh baccalaureate). Jedním z jeho modulů je Wales a Evropa (Wales and Europe), který většinou zahrnuje organizaci evropských projektů.

V rámci dotazníkového šetření bylo celkem shromážděno 372 dotazníků. Výzkumná data a informace týkající se Walesu jsou záměrně prezentována separovaně. Wales byl poslední lokalitou, kde výzkumné šetření probíhalo, a to rámci výzkumného pobytu. Důvodem jsou sociálně-politické a kulturní determinanty velšského prostředí, jež je velmi odlišné od edukační reality v ČR a Německu. Komparativní analýzu je za prezentovaných podmínek vhodné koncipovat jako srovnání českého a německého bilingvního vzdělávání s dvojjazyčným vzděláváním ve Velké Británii.

Na navštívených školách bylo provedeno celkem **dvanáct rozhovorů s učiteli**. Pedagogy vždy oslovil ředitel školy. V některých případech byly rozhovory realizovány s učiteli, u kterých byla provedena observace. Ve všech případech se jednalo o učitele působící v rámci bilingvního vzdělávacího programu. Aprobace učitelů, jejich praxe a další informace jsou uvedeny u konkrétních rozhovorů.

Výzkumný projekt byl proveden celkem na šesti bilingvních školách, což v rámci formulace výzkumných závěrů jistě neumožňuje větší generalizace. Plošné zobecnění dat však není cílem tohoto výzkumu. Zjištění mají sloužit k vystižení jistých tendencí v rámci participace vybraných bilingvních gymnázií na evropských projektech.

5.3 Dotazník pro studenty bilingvních škol

Instrukce k vyplnění dotazníku i jeho znění bylo žákům zprostředkováno v mateřském – tedy v českém, německém a anglickém jazyce. Respondenti odpovídali na uzavřené a polouzavřené otázky, které se bezprostředně týkaly výzkumných otázek této práce. **Dotazník je vyhodnocen kvantitativně.** Škálování odpovědí se u konkrétních otázek záměrně různilo. Škálovací linie v dotazníku lze vymezit takto:

- Ano – ne
- Ano – částečně – ne
- Ano – spíše ano – spíše ne – ne
- Ano – spíše ano – spíše ne – ne – jiné

Žáci byli vyzváni, aby zaškrtovali pouze jednu variantu, ale této instrukce se bohužel vždy nedrželi. Na vyplnění dotazníku měli žáci k dispozici zhruba patnáct minut. Během nich mohli klást otázky, pokud měli s vyplňováním dotazníku potíže. Dotazník byl anonymní.

Polovinu dotazníku tvořila část, ve které respondenti podle daných kritérií popisovali jimi absolvované projekty. Uvést mohli nejvýše čtyři projekty. **Tato sekce o absolvovaných projektech zjišťovala informace, které lze shrnout do těchto kategorií:**

- Typ aktivity absolvované v rámci projektu
- Doba trvání projektu
- Název školy organizující projekt
- Realizační prostor projektu: národní / mezinárodní
- Země účastníci se projektu
- Tématické zaměření projektu
- Spolupráce s jinou školou / institucí
- Realizace projektu v rámci / mimo školní výuku
- Zaměření projektu na spolupráci s místním regionem
- Zaměření projektu na rozvoj interkulturních dovedností
- Opakovaná účast studenta na projektu

Druhou část dotazníku tvořilo deset otázek, které byly zaměřeny na zkušenosti žáků s projekty z různých hledisek. Nejprve bylo zjišťováno, zda mají žáci zájem účastnit se v budoucnu evropských projektů. Dále byly otázky zaměřeny na skutečnost, zda mohou projekty žáky inspirovat k dalšímu studiu, zda mohou posílit jejich individuální zájmy, zda jim mohou poskytnout více prostoru pro sebevyjádření nebo zda je možné uvědomit si prostřednictvím účasti na projektech odpovědnost za vlastní vzdělávání. Poslední dvě otázky tohoto bloku byly zacíleny na zájem žáků o evropskou problematiku a motivaci studentů ke studiu na bilingvní škole.

Úvodní tabulka zjišťovala pohlaví, věk a národnost žáka, národnost jeho rodičů, ale také cizí jazyky, které respondent studuje. I přes anonymitu dotazníků a příslibení zachování naprosté anonymity, co se týče zveřejnění jména školy v rámci výzkumu, někteří žáci nebyli ochotni vyplnit národnost své rodiny. Tato skutečnost byla samozřejmě plně respektována.

Již během pilotování dotazníků se u žáků vyskytly problémy s porozuměním zvolené terminologie. Nejčastěji se jednalo o potíže s porozuměním pojmu evropské projekty, což nebylo překvapivé. Jeho stručné vysvětlení však bylo k dispozici na první straně dotazníku s polu s konkrétními příklady typů projektů. Dále vznikala nedorozumění u pojmu místní region.

5.4 Rozhovor s učiteli bilingvních škol

Rozhovory uskutečněné na bilingvních školách proběhly na základě písemného souhlasu respondentů. Rozhovory probíhaly na bilingvních školách v anglickém, německém a českém jazyce. Učitelé byli předem informováni o tématu rozhovorů a byl jim přiblížen termín evropské projekty. S porozuměním používané terminologie potíže nebyly. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon, a to opět se svolením dotazovaných. Délka rozhovorů se velmi lišila. Jednalo se o patnáct až třicet minut. **Rozhovory byly na úrovni jednotlivých zemí vyhodnoceny kvalitativně, ale v rámci mezinárodní komparativní analýzy byla data kvantifikována.**

Pelikán upozorňuje na rozdíl mezi termíny rozhovor a interview, resp. na rozdíl mezi rozhovorem strukturovaným, polostrukturovaným a nestrukturovaným. V rámci této práce byl použit strukturovaný rozhovor. Ten má jinou funkci než ostatní typy rozhovoru. Jeho cílem je získat odpovědi na předem vymezený soubor otázek. V případě výzkumného rozhovoru klademe u celého souboru respondentů identické otázky (podle Pelikán, 2007, s. 119)

Stejně jako dotazníková metoda má rozhovor své **výhody i nevýhody**. Podle Průchy patří ovšem rozhovor k nejpoužívanějším metodám v pedagogickém výzkumu, stejně tak jako ve výzkumech psychologických, etnografických a sociologických. Jedná se o metodu dotazování, která je založená na vedení tazatele otázkami ke sdělování určitých informací. Rozhovor je tedy obdobou dotazníku, jež se odlišuje mluveným způsobem komunikace dotazovatele a respondenta (Průcha, 1995, s.51)

Před absolvování rozhovoru by respondenti měli být informováni o způsobu dotazování a o typu odpovědí, které od nich budou požadovány. V rámci rozhovoru lze otázky formulovat tak, aby respondent mohl odpovídat jednou z následujících forem odpovědí: zcela otevřená odpověď, částečně otevřená odpověď, strukturovaná odpověď s otevřeným koncem (částečně strukturovaná), zcela strukturovaná odpověď. Někdy je vhodné cíle dotazníku realizovat nepřímými otázkami (Skalková, 1983, s. 93).

V úvodu rozhovoru bylo zjišťováno pro jaké předměty mají učitelé aprobaci, jaké předměty vyučují, jak dlouhou mají praxi a v jakých jazycích vyučují. Dále respondenti odpovídali na otázky, které se týkaly různých perspektiv participace na evropských projektech. V rámci rozhovoru byly kladeny dichotomické, otevřené a polootevřené otázky.

V prvním bloku rozhovoru bylo zjišťováno, na jakých projektech pedagog již participoval, jaká byla jejich specifika a zda plánuje účast na dalších projektech. Další otázky se týkaly organizační základny a zaměření projektů, propojení bilingvní výuky s projekty, inspirativních materiálů, evropské problematiky, problémové výuky, partnerské spolupráce škol apod.

Závěrečná část byla věnována otázkám pomáhajícím dokreslit sociokulturní kontext bilingvního vzdělávání v dané zemi. Otázky se týkaly například CLIL výuky, národního kurikula, metod výuky nebo vzdělávání učitelů bilingvních škol.

Během rozhovorů bylo velmi zajímavé pozorovat, jaký vztah mají učitelé k evropským projektům a k evropské problematice, ale také jaké mají o dané problematice povědomí. Dále se v některých případech velmi lišily zkušenosti učitelů s projektovou výukou a motivace tuto metodu ve výuce aplikovat. Ve všech případech učitelé ochotně spolupracovali a účast na výzkumu hodnotili pozitivně.

5.5 Projektová analýza

Rozhovory a dotazníky jsou ve výzkumném šetření doplněny analýzou vzdělávacích projektů na bilingvních školách. Tento přístup má za cíl umožnit triangulaci výzkumu, tedy poskytnutí pohledu na zvolenou problematiku více než dvěma metodami.

Analyzovány byly všechny větší vzdělávací projekty, na kterých daná škola v posledních letech participovala. Teprve ve druhé fázi byla provedena klasifikace projektů podle jejich zaměření. Projekty byly rozděleny do kategorie **evropské projekty a ostatní projekty**.

Projektová analýza je v rámci této práce uchopena jako kvantitativní obsahová analýza dokumentů, které se týkají účasti škol na konkrétních vzdělávacích projektech. V rámci pedagogických materiálů můžeme hovořit o dokumentech oficiálních a neoficiálních. Mezi **oficiální dokumenty** patří výnosy ministerstva školství, údaje statistického úřadu, archívy a finanční evidence škol apod. Do **neoficiálních dokumentů** lze řadit záznamy pedagogických komisí a jednání, inspekční zprávy, deníky žáků apod. Při práci s tímto typem zdrojů je nejdříve vhodné zamyslet se nad otázkou jejich spolehlivosti (Skalková, 1983, s. 94-95). Dále je možné dostupné informační zdroje ze školní oblasti klasifikovat do tří základních kategorií, kterými jsou analýza osobní dokumentace, analýza školní a školské dokumentace a analýza školních ukazatelů, kam patří zejména absence a prospěch (Pelikán, 2007, s. 150-152). U prezentovaného výzkumného šetření jsme se primárně zaměřili na kategorii školní a školské dokumentace. Analyzované dokumenty tedy patří do skupiny oficiálních dokumentů.

Průcha uvedenou metodu pojímá jako **analýzu edukačních produktů**. Vymezuje ji jako *„metodu zaměřenou na zkoumání vlastností, struktury a obsahu různých psaných (tištěných) nebo mluvených textů a neverbálních komunikátů, které byly vytvořeny v edukační sféře.“* (Průcha, 1995, s.66) Tato definice poukazuje na skutečnost, že je vhodné studovat i neverbální produkty, jakými jsou například kresba, řeč apod. Taková analýza může být velmi přínosná, ale nelze příliš zobecňovat.

Paralelně s výzkumným šetřením probíhaly observace výuky, kde v některých případech probíhala realizace projektů. V této souvislosti by bylo možné analyzovat řečovou produkci studentů v cizím jazyce nebo produkty vzniklé během účasti na vzdělávacím projektu. To však nebylo výzkumným cílem disertační práce.

Pro obsahovou analýzu byly ve výzkumném šetření zvoleny následující zdroje:

- Informační materiály týkající se projektů (brožury, letáky apod.)
- Propagační a výroční materiály školy (ročenky, výroční zprávy, časopisy apod.)
- Webové stránky škol
- Výstupy z projektů (závěrečné zprávy, metodiky, manuály apod.)

Za účelem provedení analýzy projektů byla zvolena **metoda kvantitativní obsahové analýzy**. Systém kódování pro potřeby této metody byl vypracován pomocí volby klíčových slov, které jsou ve významové rovině součástí výzkumných otázek této práce. Tento systém umožňuje klasifikovat konkrétní informační zdroje podle vymezených kódů a postihnout tak jejich vazbu na výzkumné otázky. Následující tabulka zobrazuje vymezení kódů pro potřeby projektové analýzy.

Tabulka č. 11: Vymezení kódů pro potřeby projektové analýzy

Výzkumná otázka	Číslo výzkumné otázky	Kód
Převažuje u vzdělávacích projektů bilingvních škol zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání?	1	Zaměření projektu na evropskou dimenzi
Podporují projekty bilingvních škol rozvoj interkulturních dovedností žáků?	3	Podpora rozvoje interkulturních dovedností
Podporují evropské projekty bilingvních škol spolupráci s místním regionem?	4	Podpora spolupráce s místním regionem
Dávají evropské projekty učitelům bilingvních škol příležitosti pro další vzdělávání?	5	Další vzdělávání učitelů
Poskytují dokončené evropské projekty inspirativní zdroje pro bilingvní výuku?	7	Evropské projekty jako inspirativní zdroj

Podle tabulky je zřejmé, že metoda projektové analýzy je zaměřena na pět výzkumných otázek. V následujících kapitolách věnovaných projektové analýze v kontextu navštívených bilingvních škol jsou konkrétní projekty přiřazovány k daným kódům, které jsou následně kvantifikovány podle frekvence jejich výskytu.

U každé z šesti bilingvních škol byly pro analýzu vybrány dva evropské projekty. Konkrétní projekty jsou vždy rozpracovány do kódů pomocí tří informačních zdrojů.

Na českých a německých bilingvních gymnáziích navštívených za účelem výzkumu jsou pravidelně organizovány studentské mezinárodní výměny, zahraniční pobyty a výlety, ale také pracovní a jazykové stáže. Tyto aktivity, však vzhledem ke svému zaměření nejsou řazeny k evropským projektům. K dalším podobným projektům uvedených bilingvních gymnázií patří školní festivaly, soutěže, výročí, slavnosti, sportovní akce, konference, výstavy, koncerty, divadlo, sbor, orchestr apod. Tyto aktivity upevňují tradice školy, ale také poskytují příležitost pro efektivní implementaci aktuálních společenských témat do školního prostředí.

Ve Velké Británii (Walesu) se většinou jednalo o projekty zaměřené na jazykové vzdělávání, rozvoj podnikatelských a občanských dovedností, velšskou identitu, kulturu a mobilitu žáků.

6. Výzkumné šetření – projektová analýza a případové studie

6.1 Analýza evropských projektů na bilingvních školách v České republice

6.1.1. Případová studie školy A a B

Škola A se nachází ve velkoměstě v České republice. Jedná se o česko-francouzské bilingvní gymnázium. Studium zde probíhá šest let, přičemž první dva roky jsou věnované intenzivní jazykové přípravě, která odpovídá deseti vyučovacím hodinám cizího jazyka týdně.

Žáci do prvního ročníku nastupují po ukončení sedmého ročníku základní školy, tzn. ve věku dvanáct až třináct let. Studium ukončují v šestém ročníku, který odpovídá čtvrtému ročníku střední školy, tedy ve věku osmnáct až devatenáct let.

V mateřském jazyce jsou vyučovány předměty občanská výchova, biologie, a český jazyk a literatura. Ve francouzském jazyce jsou realizovány předměty matematika, fyzika, chemie, dějepis a zeměpis.

Obsahem přijímacích zkoušek je matematika, český jazyk a všeobecný přehled. Studium žáci zakončují státní maturitou, která částečně probíhá v cizím jazyce. Ve školním roce 2010/2011 byly zavedeny nové státní maturity i na bilingvních gymnáziích. Pro specifické potřeby těchto gymnázií byla vzhledem k odlišnosti ve studijních programech vyvinutá jiná verze této zkoušky. Ve společné části žáci píší sloh z českého jazyka a skládají ústní zkoušku. V profilové části, jejíž složení určuje ředitel školy, jsou skládány čtyři povinné zkoušky. Jedná se o ústní zkoušku z francouzského jazyka, test z matematiky a dvě další ústní zkoušky z dějepisu, zeměpisu, fyziky nebo chemie. Dále do profilové části patří tři volitelné zkoušky. Maturita je nyní realizována na základě kombinace ústních a písemných zkoušek.

Na této škole nyní studuje 577 studentů a vyučuje sedmdesát šest pedagogů. Škola A spolupracuje se dvěmi středními školami ve Francii a s jedním gymnáziem v Německu. Dále je tato škola členek sítě Aktivních škol (více viz. www.aktivniskoly.cz).

Celkově lze vztah školy A k realizaci projektů označit jako velmi kladný. Žáci, učitelé i vedení školy se účastní jejich organizace a považují je za součást života školy a její filozofie.

Škola B se nachází ve středních Čechách. Jedná se o česko-německé gymnázium. Studium zde probíhá v osmi-, šesti- a čtyřletém studijním programu, přičemž bilingvní je pouze šestiletý program. Jazyková příprava zde opět probíhá v prvních dvou letech studia. V německém jazyce je vyučován dějepis, zeměpis, matematika, fyzika a biologie. Obsahem přijímacích zkoušek je zde opět matematika, český jazyk a všeobecný přehled.

Maturitní zkouška bude ve školním roce 2011/2012 po druhé probíhat podle nového systému státní maturity. Ve společné části žáci absolvují ústní a písemnou zkoušku z českého jazyka a test z matematiky. Profilová část obsahuje test z němčiny, matematiky a kombinovanou, tedy ústní i písemnou zkoušku z předmětu vyučovaného v němčině. Jedná se o zeměpis, fyziku nebo biologii. Od roku 2013 v této části bude možné skládat i zkoušku z dějepisu.

Na této škole studuje 609 žáků, z toho 152 žáků je zařazena do bilingvního studijního programu. Působí zde šedesát jedna pedagogů. Škola B má čtyři partnerské školy v Německu a je členem sítě Pasch Schulen.

Škola B je velmi aktivní v participaci na projektech, dokonce vydává ročenku, kde jsou projekty přehledně prezentovány. Na tomto gymnáziu na základě mezivládní dohody působí učitelé z Německa.

6.1.2 Analýza projektů na školách A a B

U gymnázia A byl pro analýzu vybrán projekt **Pražský model spojených národů (PRAMUN)**, který je v podstatě simulací OSN ve studentském prostředí. Zhruba 150 žáků se na účast na každoroční konferenci pečlivě připravují na pravidelných seminářích. Jsou rozděleni do delegací a hájí v rámci „voleb“ různých vystoupeních a prezentací zájmy dané země. Druhým projektem byl **Pražský studentský summit**, který je určen pro více než tři sta studentů středních i vysokých škol. Jde opět o simulaci jednání mezinárodních organizací, konkrétně Organizace spojených národů, Severoatlantické aliance a Evropské unie, a to ve dvou jazycích. Oba tyto prestižní projekty jsou zacíleny na osobnostní rozvoj i trénink veřejného vystupování, který je často v rámci formálního vzdělávání opomíjen. Následující tabulka představuje zdroje pro projektovou analýzu na škole A.

Tabulka č. 12: Zdroje pro projektovou analýzu na škole A

Název projektu	Zdroj č. 1	Zdroj č. 2	Zdroj č. 3
Pražský model spojených národů (PRAMUN)	Závěrečná zpráva z účasti na konferenci (leták v tištěné podobě)	Webové stránky gymnázia	www.modelun.prague
Pražský studentský summit	Výroční zpráva gymnázia	Webové stránky gymnázia	www.studentsummit.cz

Na gymnáziu A byly dále v posledních letech organizovány například tyto projekty: diplomatická simulace, debatní soutěž WCDC 2010, Semaine Francoise, Marde Gras, Francouzský týden, Frankofonie, kurz překladatelství, studentské výměny, školní výstavy, mezinárodní diktát, výlety a soutěže.

Z celkového souboru evropských projektů, na kterých gymnázium B participovalo, byly opět vybrány dva projekty. Projekt **Draw me a right** („Nakresli mi právo“) se konal u příležitosti dvacetiletého výročí Úmluvy o právech dítěte. Projekt organizovala Evropská komise EU. Cílem bylo navrhnout v týmech plakát s obsahem relevantním pro zvolené téma. Žáci gymnázia se umístili na předních pozicích.

Druhým projekt byl **Weisse Flecken**, který byl zaštitěn iniciativou Step 21. Jednalo se o dlouhodobou historicko-žurnalistickou výzkumnou činnost žáků v archívech, zpovídání pamětníků a psaní článků o dopadech nacismu ve svém okolí. Všechny články vytvořily jedinečné noviny, které byly v červnu 2009 v Berlíně zveřejněny na slavnostním zakončení projektu, kterého se zúčastnila Angela Merkelová.

Následující tabulka znázorňuje zdroje, které byly použity pro projektovou analýzu u gymnázia B.

Tabulka č. 13: Zdroje pro projektovou analýzu na škole B

Název projektu	Zdroj č. 1	Zdroj č. 2	Zdroj č. 3
Draw me a right	Ročenka gymnázia (2009)	www.ec.europa.eu	www.europeanyouth.eu
Weisse Flecken	Ročenka gymnázia (2010)	www.step21.de	Časopis Weisse Flecken 2009 – výstup projektu

Na gymnáziu B byly dále realizovány následující projekty: 1. Dětská evropská konference, soutěž National Geographic, Hovory přes hranici, Neviditelné oběti komunismu, jazyková a pracovní praktika, Eurorebus, Debatní klub, Berlín: včera-dnes-zítř, OP VK: Společně to jde lépe, studentské exkurze, výměny, výlety, harmonizační pobyty apod.

Následující tabulka představuje analytický souhrn dat projektové analýzy.

Tabulka č. 14: Souhrn dat projektové analýzy v České republice

Kód	Gymnázium A		Gymnázium B	
	Pražský model spojených národů (PRAMUN)	Pražský studentský summit	Draw me a right	Weisse Flecken
Zaměření projektu na evropskou dimenzi	ANO	ANO	ANO	ANO
Podpora rozvoje interkulturních dovedností	ANO	ANO	NE	ANO
Podpora spolupráce s místním regionem	NE	NE	NE	ANO
Další vzdělávání učitelů	NE	NE	NE	NE
Evropské projekty jako inspirativní zdroj	ANO	ANO	NE	ANO

V ČR jsou všechny čtyři zvolené projekty bilingvních škol zaměřeny na rozvoj evropské dimenze ve vzdělávání. Obě debatní ligy jsou v obsahové rovině zacíleny na aktuální problémy nejen v rámci evropského regionu. Historicko-žurnalistický projekt Weisse Flecken řeší problematiku nacismu, která je jistě jedním z nejvýznamnějších témat evropské historie. Projekt Draw me a right je zacílen na téma lidských práv, které je jednou z klíčových oblastí evropské dimenze. Tento projekt však přímo nerozvíjí interkulturní dovednosti, a to z důvodu jeho praktického zaměření na kresbu. Tři ze čtyř projektů nepodporují spolupráci s místním regionem. Podporuje ji pouze projekt Weisse Flecken, který žáky motivoval k analýze tématu v kontextu lokálního prostředí.

Výstupy tří projektů ze čtyř lze využít jako inspirativní zdroje pro výuku. U debatních projektů a projektu Weisse Flecken jde zejména o prezentace a podkladové materiály, časopis a články studentů. Plakáty z projektu Draw me a right lze ve výuce prakticky použít jako podkladový materiál k diskusi, kterou je možné realizovat pouze jednou. Z tohoto důvodu tento výstup projektu nebyl uznán jako inspirativní zdroj.

Žádný z projektů přímo nepodporuje další vzdělávání učitelů.

6.2 Analýza evropských projektů na bilingvních školách v Německu

6.2.1 Případová studie školy C a D

Škola C, německo-anglické gymnázium, se nachází v Hesensku ve velkoměstě. Studium zde probíhá deset let, ale od školního roku 2011/2012 vejde v platnost již uvedené Kurikulum G8, které studium zkracuje na osm let. Studenti zahajují studium ve věku deset až jedenáct let a ukončují jej ve věku osmnáct až devatenáct let. Jazyková příprava zde probíhá přidáním jedné hodiny angličtiny v pátém ročníku. V angličtině je vyučován zeměpis, dějepis a sociální vědy. Podkladem pro přijetí na gymnázium je doporučení ze základní školy (Grundschule).

Na této škole studuje 1040 žáků. Působí zde devadesát učitelů. Gymnázium spolupracuje s partnerskými školami ve Francii, Maroku, Velké Británii, Tokyu, Moskvě, USA a Indii. Dále gymnázium spolupracuje s Goethe Universität a je členem sítě Certilingua.

Škola C se v rámci svých extrakurikulárních aktivit zaměřuje především na projekty rozvíjející jazykové kompetence žáků, což omezuje tématický záběr projektů. Obecně lze ale konstatovat, že se vedení školy nebrání navazování nové spolupráce. V rámci Mezinárodního bakalaureátu zde vznikají třídní kolektivy žáků různých národností. Gymnázium je velmi prestižní a zahraniční studenti sem jezdí zejména za účelem složení této zkoušky. Na škole panuje velmi kosmopolitní, přátelská a vstřícná atmosféra. Není výjimkou, že se volnočasových aktivit, oslav a kulturních akcí účastní žáci spolu s pedagogy.

Škola D se nachází v malém městě v Hesensku. Jde opět o německo-anglické gymnázium. Studium bude i zde zkráceno na osm let. Věk studentů, jazyková příprava, přijímací proces, předměty vyučované v angličtině a maturitní zkouška se neliší od školy C.

Na gymnáziu studuje 1400 žáků a pracuje zde sto pedagogů. Partnerské školy se nachází v Austrálii, Velké Británii, Francii a Ekvádoru. Škola je členem sítě Certilingua a sítě bilingvních škol v Hesensku (Vereinigung der Schulen mit deutsch-englisch bilinguaalem Zug in gymnasialen Bildungsgängen in Hessen).

Obě navštívená německá gymnázia vyučují podle regionálního kurikula s názvem Lehrpläne Gymnasialer Bildungsgang G8/G9 (Kultusministerium Hessen). Na obou školách probíhá maturitní zkouška z pěti předmětů: němčiny, matematiky, jednoho humanitního předmětu, cizího jazyka nebo nebo přírodovědného předmětu a pátý předmět je volen studentem.

Kooperace s gymnáziem byla opět velmi příjemná a inspirativní. Škola žákům nabízí pestrou nabídku volnočasových aktivit, zájezdů, studijních výměn, stáží apod. Nové projekty zde ale nejsou plánovány. Vedení školy i učitelé byli při realizaci výzkumného šetření velmi nápomocní.

6.2.2 Analýza projektů na školách C a D

Pro účely projektové analýzy byly na Gymnáziu C vybrány projekty Mezinárodní bakalaureát a Jazykové zkoušky Cambridge ESOL.

Mezinárodní bakalaureát (angl. International Baccalaureate, IB) je název organizace, která poskytuje na základě kontinuálního modelu vzdělávání tři programy orientované na různé věkové skupiny. Nejznámějším programem je Diplomní program pro studenty ve věku šestnáct až devatenáct, který je často považován za ekvivalent maturitní zkoušky a bývá často uznáván i prestižními univerzitami.

Jazykové zkoušky Cambridge ESOL jsou organizovány univerzitou Cambridge ve Velké Británii a jsou u veřejnosti velmi oblíbené pro své široké praktické využití – zejména pro uplatnitelnost v pracovní i akademické sféře. Střední školy v Evropě svým studentům často umožňují přípravu na tyto jazykové zkoušky v rámci školního vzdělávání. Nejčastěji se jedná o zkoušku First Certificate in English (FCE) na úrovni střední pokročilosti.

Následující tabulka zobrazuje zdroje pro projektovou analýzu na škole C.

Tabulka č. 15: Zdroje projektovou analýzu na škole C

Název projektu	Zdroj č. 1	Zdroj č. 2	Zdroj č. 3
International Baccalaureate (IB)	výroční zpráva školy	webové stránky gymnázia	www.ibo.org
Jazykové zkoušky Cambridge ESOL	Brožura: Cambridge ESOL exams	www.cambridgeesol.org	www.cambridgeesol.de

Dále gymnázium C participovalo například na těchto projektech: Projektový týden (Projekt Woche), studentský parlament, studijní výměny, jazykové a pracovní praxe, výlety, exkurze apod.

Na gymnáziu D byly jako nejvhodnější projekty pro analýzu vybrány debatní soutěž Jugend debatiert a jazykový projekt Certilingua.

Jugend Debatiert je soutěží pro žáky z devíti zemí střední Evropy (ČR, Německo, Estonsko, Litvy, Lotyšsko, Maďarsko, Polsko, Rusko a Ukrajina), která je založena na debatním principu jako nástroj demokratického rozvoje občanské společnosti a podporujícím mnohojazyčnost v Evropě. Účastnit se mohou žáci od druhého ročníku střední školy. Projekt je organizován Goethe-Institutem ve spolupráci s nadací „Vzpomínka, odpovědnost a budoucnost“, obecně prospěšnou nadací Hertie a Německou centrálou pro vzdělávání v zahraničí.

Certilingua je typickým evropským projektem, který je organizován pod záštitou EU. Tento projekt byl původně iniciován Německem a Nizozemskem a byl pilotován a testován v období 2007-2009. V současnosti se ho účastní zhruba sto evropských škol. ČR vstoupila do této sítě v dubnu 2011. Podporuje kulturní a jazykovou diverzitu, orientaci v problematice evropské integrace, bilingvní, plurilingvní, mezinárodní a evropské kompetence, ale také mobilitu a další profesní rozvoj. Partneři podporující realizaci projektu jsou univerzity, ale také nadace a soukromé organizace. Nejčastějšími příklady projektů jsou simulace evropského parlamentu, modelem OSN, studentské výměny nebo humanitární a jazykové projekty. Projekt Certilingua intenzivně podporuje výuku cizího jazyka. Ta prošla v posledních letech proměnami, které úzce souvisí s podporou mnohojazyčnosti, interkulturních dovedností, celoživotního vzdělávání apod.

Následující tabulka ukazuje zdroje pro projektovou analýzu na škole D.

Tabulka č. 16: Zdroje projektovou analýzu na škole D

Název projektu	Zdroj č. 1	Zdroj č. 2	Zdroj č. 3
Jugend debatiert	www.jugend-debatiert.de	www.goethe.de	Závěrečná zpráva z projektu
Certilingua	www.certilingua.net	webové stránky gymnázia	www.hessen.de

Mezi ostatní iniciativy gymnázia D patří následující projekty: Evropská znalostní soutěž (Evropský kvíz), EU institutions (návštěvy evropských institucí), výstavy, školní výlety a zájezdy, jazyková a pracovní praktika, mobilita studentů a pedagogů apod.

Následující tabulka shrnuje analytický souhrn dat projektové analýzy:

Tabulka č. 17: Souhrn dat projektové analýzy v Německu

Kód	Gymnázium C		Gymnázium D	
	International Baccalaureate (IB)	Jazykové zkoušky Cambridge ESOL	Jugend debatiert	Certilingua
Zaměření projektu na evropskou dimenzi	ANO	NE	ANO	ANO
Podpora rozvoje interkulturních dovedností žáků	ANO	NE	ANO	ANO
Podpora spolupráce s místním regionem	ANO	NE	NE	ANO
Další vzdělávání učitelů	NE	ANO	NE	ANO
Evropské projekty jako inspirativní zdroj	ANO	ANO	ANO	ANO

Podle prezentované tabulky jsou tři ze čtyř projektů zaměřeny na podporu evropské dimenze ve vzdělávání. Mezinárodní bakalaureát je stejně jako Certilingua projektem orientovaný na podporu jazykové a kulturní diverzity a evropanství. Projekt Jugend dabatiert je významnou debatní platformou realizovanou v evropském kontextu, a proto dané kritérium také splňuje. Vzhledem k těmto skutečnostem je logické, že tyto tři projekty podporují rozvoj interkulturních dovedností. Jazykové zkoušky Cambridge ESOL jsou primárně zaměřeny na rozvoj jazykových kompetencí, nikoliv na obsah jazykobého vzdělávání. Jazykové zkoušky Cambridge ESOL interkulturní dovednosti tedy nerozvíjí. Spolupráci s místním regionem umožňují pouze projekty Mezinárodní bakalaureát a Certilingua, které v obsahové i formální rovině přesahují hranice školního vzdělávání a podporují rozvoj komunitní a regionální identity. Další vzdělávání učitelů lze realizovat v rámci mobility učitelů v projektu Certilingua a přípravy na uvedené jazykové zkoušky. Všechny uvedené projekty, resp. jejich výstupy, lze vnímat jako inspirativní zdroje pro výuku.

6.3 Analýza evropských projektů na bilingvních školách ve Velké Británii (Walesu)

6.3.1 Případová studie školy E a F

Škola E se nachází v menším městě v jihozápadním Walesu a je obklopená velmi tradiční velšskou rurální komunitou. Jedná se o sekundární školu, kde lze studovat ve velštině i angličtině, a to od jedenácti do osmnácti let, tedy sedm let. Ročníky se ve Velké Británii počítají od zahájení primární školy. Do sekundární školy tedy žák vstupuje v sedmém ročníku a studium ukončuje ve třináctém ročníku.

Ve věku šestnácti let žáci skládají zkoušku GCSE (General Certificate of Secondary Education), která je všeobecnou kvalifikací na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. V osmnácti letech je potom možné absolvovat zkoušky A/AS levels, které jsou obdobou české maturity. Nižší úroveň této kvalifikace (AS levels) se skládá ze dvou až třech dílčích zkoušek a je realizována v sedmnácti letech věku žáka. Pro dosažení vyšší úrovně (A levels) je nutné složit o rok později čtyři zkoušky.

Žáci si zde u většiny předmětů mohou vybrat, v jakém jazyce je budou absolvovat. Podle této volby jsou žáci rozděleni do jednotlivých tříd, resp. modulů. Mohou studovat většinu předmětů v angličtině, ve velštině nebo v kombinaci obou vyučovacích jazyků. Jediným předmětem, který není vyučován ve velštině jsou přírodní vědy. Vzhledem k uvedenému dělení žáků do modulů zde neprobíhá intenzivní jazyková příprava jako v ostatních zemích. Klasické přijímací řízení se zde nerealizuje. Výjimkou mohou být velmi prestižní tradiční školy.

Na škole studuje zhruba 1000 žáků a působí zde šedesát pět pedagogů. Tato sekundární škola spolupracuje pouze s regionálními velšskými školami a třemi univerzitami ve Walesu. Oproti gymnáziím v ČR a Německu lze konstatovat, že navštívené školy ve Walesu ve větší míře spolupracují s univerzitami a primárními školami, ale vzhledem k daleko menší intenzitě jazykové výuky a výměnných zájezdů nemají téměř žádné partnerské školy v zahraničí.

Škola E participuje na mnoha regionálních projektech a školách a realizuje výlety po Velké Británii a do zahraničí. Vztah školy k projektům je kladný, ale nové aktivity zde připravovány nejsou.

Komunikace týkající se výzkumného šetření zde byla ze všech navštívených škol nejproblematictější. Největší potíže nastaly s dodržením termínu pro zadání dotazníků.

Škola F je situována ve městě, a to opět v oblasti Carmarthenshire ve Walesu. Jedná se opět o sekundární školu, kde lze studovat ve velštině i angličtině. Na škole studuje 1700 žáků a pracuje zde sto pět učitelů. Tato sekundární škola spolupracuje s deseti místními školami a dále se školami v Kanadě, Francii, Indonésii a Japonsku. Spolupráce s velšskými univerzitami probíhá zejména v předmětech němčina, geologie, design a technologie.

Do budoucna se škola plánuje zapojit do evropského projektu Comenius. Na rozdíl od školy E je zde realizováno více projektů a nabídka aktivit pro žáky je pestřejší. Tuto skutečnost lze vysvětlit umístěním školy ve větším městě a velikostí školy.

Spolupráce probíhala opět s problémy týkajícími se plnění časového harmonogramu projektu, ale nakonec byla sesbírána všechna potřebná data. Obě sekundární bilingvní školy ve Walesu zakládají své vzdělávací projekty na rozvoji velšských tradic, komunity a jazykové identity. Evropské projekty jsou zde tedy realizovány méně často než v Německu a ČR.

6.3.2 Analýza projektů na školách E a F

Na škole E byly vybrán projekt **Young Enterprise** zaměřený na rozvoj praktických podnikatelských aktivit dětí a mládeže ve Velké Británii. Úmyslem tohoto projektu je inspirovat a vybavit mládež tak, aby uspěla na pracovním trhu – učit se praktickou zkušeností. Žáci simulují zahájení vlastního podnikání a učí se rozvíjet udržitelnost projektu pod supervizí mentorů. Program je určen pro žáky primárních a sekundárních škol do věku devatenácti let. Tato iniciativa byla zahájena v roce 1963 na základě podobného projektu v Americe. Regionální pobočky fungují v Severním Irsku, Skotsku a Walesu.

Druhým projektem je **Comenius**, jeden z tzv. Evropských vzdělávacích programů, které byly Evropskou komisí pro období 2007-2013 zařazeny do oblasti Celoživotního vzdělávání. Tento program je zaměřen na vzdělávací projekty realizované na základě partnerství škol na úrovni primárního a sekundárního školství. Umožňuje mobilitu žáků, učitelů, ale také studentů učitelství.

Následující tabulka představuje zdroje pro projektovou analýzu na škole E.

Tabulka č. 18: Zdroje pro projektovou analýzu na škole E

Název projektu	Zdroj č. 1	Zdroj č. 2	Zdroj č. 3
Young Enterprise	www.young-enterprise.org.uk	Časopis: Young Enterprise 2011	Školní brožura (propagace projektu)
Comenius	www.ec.europa.eu	www.britishcouncil.org/comenius	Leták: Lifelong Learning Programmes 2007-2013, EU 2011

Dále byly na této škole organizovány následující projekty: Europe Masters Debate, Celtic Enterprise, školní divadlo, výlety, jazykové projekty pořádané Welsh Language Board, Lessons from Auschwitz (Holocaust Educational Trust) apod.

Na škole F byl v rámci projektové analýzy studován projekt **Welsh Baccalaureate**. Jedná se o kvalifikaci na úrovni vyššího sekundárního školství, která obdobně jako Mezinárodní bakalaureát vybavuje žáky atestací usnadňující přijetí na vysoké školy. V britském kontextu se jedná o dvouletý kurz, který obsahuje několik vzdělávacích modulů jako například Wales a evropa nebo kurz cizího jazyka. Tuto kvalifikaci je možné realizovat v angličtině, velštině nebo v kombinaci obou jazyků.

Dále byl vybrán projekt **Spelling bee**, který je zacílen na rozvoj schopnosti hláskování – tedy jazykových a komunikačních kompetencí žáků sekundárních škol. Tato soutěž byla zahájena roku 2009 a probíhá v Anglii, Walesu, Skotsku a Severním Irsku. Doposud se jí zúčastnilo zhruba dvanáct tisíc žáků. Týmy přihlašují učitelé, kteří často žákům pomáhají s přípravami v rámci výuky. Soutěž probíhá v angličtině a velštině, což u žáků podporuje vědomí velšské jazykové i kulturní identity. Následující tabulka znázorňuje zdroje pro projektovou analýzu na škole F.

Tabulka č. 19: Zdroje pro projektovou analýzu na škole F

Název projektu	Zdroj č. 1	Zdroj č. 2	Zdroj č. 3
Welsh Baccalaureate	Welsh Joint Education Committee: wjec.co.uk	Welsh Baccalaureate Qualification www.wbq.org.uk	Školní manuál: WBQ 2010
Spelling bee	www.spellingbee.co.uk	školní časopis	leták: Spelling Bee in Wales, 2011

Dále škola F participovala na těchto projektech: UN discussion league, Technology formula project, Library.com, public speaking, školní divadlo, výlety, Environmental ECO club, jazykové dny otevřených dveří na univerzitách apod. Následující tabulka shrnuje analytický souhrn dat projektové analýzy.

Tabulka č. 20: Souhrn dat projektové analýzy ve Velké Británii

Kód	Gymnázium E		Gymnázium F	
	Young Enterprise	Comenius	Welsh Baccalaureate	Spelling bee
Zaměření projektu na evropskou dimenzi	ANO	ANO	ANO	ANO
Podpora rozvoje interkulturních dovedností žáků	NE	ANO	ANO	NE
Podpora spolupráce s místním regionem	ANO	NE	ANO	NE
Další vzdělávání učitelů	NE	ANO	NE	NE
Evropské projekty jako inspirativní zdroj	NE	ANO	ANO	ANO

Evropskou dimenzi ve vzdělávání přímo rozvíjí program Welsh Baccalaureate a evropské vzdělávací program Comenius. Projekty Young Enterprise a projekt Spelling Bee jsou organizovány pouze na národní úrovni, ale svou náplní evropskou dimenzi ve vzdělávání také podporují. Během projektu Young Enterprise se účastníci v praxi učí, jak uspět na evropském pracovním trhu a jakým způsobem mohou jako občané aktivně participovat na rozvoji svého regionu. V rámci projektu Spelling bee žáci rozvíjejí svou znalost anglického jazyka a velštiny. Žáci si tím tedy uvědomují význam své velšské jazykové i kulturní identity.

Interkulturní dovednosti rozvíjí pouze dva projekty. Jde o program Comenius realizovaný prostřednictvím partnerství škol a spolupráci žáků a učitelů z různých zemí. Druhým projektem je Welsh Baccalaureate, jehož vzdělávací obsah je částečně vymezen vztahem Walesu k Evropě a evropanství. Tento program stejně jako Young Enterprise rozvíjí regionální projekty. U Young Enterprise se jedná o podnikatelské záměry žáků v regionu a u Welsh Baccalaureate o různé mezinárodní projekty, především jazykové soutěže a debatní ligy. Další vzdělávání učitelů umožňuje pouze program Comenius, resp. mobilita učitelů, díky které je možné poznávat příklady dobré praxe v rámci výuky v různých evropských regionech. Za inspirativní zdroj pro výuku nelze považovat pouze výstupy projektu Young Enterprise, který nemá obsahovou návaznost na žádný vyučovací předmět. To ovšem neznamená, že by propojení projektu s výukou nebylo v budoucnu uskutečnitelné.

6.4 Shrnutí a interpretace výsledků projektové analýzy

Výběr evropských projektů pro potřeby analýzy byl uskutečněn na základně několika kritérií. Projekt musel do vzdělávací praxe implementovat evropskou dimenzi nebo musel být realizován prostřednictvím mezinárodního partnerství. **Projekt tedy byl označen za „evropský projekt“, jestliže byl v obsahové rovině zaměřen na evropskou problematiku nebo se ho účastnilo více zemí.** Splnění jednoho z uvedených dvou kritérií bylo předpokladem pro zařazení projektu do analýzy.

Jediným projektem, který v obsahové rovině přímo nezahrnuje evropskou problematiku, jsou Jazykové zkoušky Cambridge ESOL organizované pro účastníky různé evropské národnosti. Cílem tohoto projektu je rozvoj a testování jazykové kompetence žáků. Jedná se tedy o evropský projekt založený na mezinárodní participaci účastníků. Projekt tedy splňuje jedno ze dvou kritérií potřebných pro označení projektu jako „evropský“. Následující tabulka přehledně zobrazuje data posbíraná prostřednictvím projektové analýzy.

Tabulka č. 21: Celkové vyhodnocení projektové analýzy

Názvy evropských projektů na bilingvních školách A-F:	Kódy				
	Zaměření projektu na evropskou dimenzi	Podpora rozvoje interkultur-ních dovedností Žáků	Podpora spolupráce s místním regionem	Další vzdělávání učitelů	Evropské projekty jako inspirativní zdroj
1. A: Pražský model spojených národů (PRAMUN)	ANO	ANO	NE	NE	ANO
2. A: Pražský studentský summit	ANO	ANO	NE	NE	ANO
3. B: Draw me a right	ANO	NE	NE	NE	NE
4. B: Weisse Flecken	ANO	ANO	ANO	NE	ANO
5. C: International Baccalaureate (IB)	ANO	ANO	ANO	NE	ANO
6. C: Jazykové zkoušky Cambridge ESOL	NE	NE	NE	ANO	ANO
7. D: Jugend debatiert	ANO	ANO	NE	NE	ANO
8. D: Certilngua	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
9. E: Young Enterprise	ANO	NE	ANO	NE	NE
10. E: Comenius	ANO	ANO	NE	ANO	ANO
11. F: Welsh Baccalaureate	ANO	ANO	ANO	NE	ANO
12. F: Spelling bee	ANO	NE	NE	NE	ANO

Interpretace projektové analýzy bude provedena na základě **rozboru jednotlivých kódů v kontextu jednotlivých zemí**. Výsledky analýzy budou tedy srovnávány v národní rovině. **Ve finální fázi bude provedena mezinárodní komparativní analýza.**

Všechny vybrané evropské projekty kromě jazykových zkoušek Cambridge ESOL, rozvíjejí evropskou dimenzi ve vzdělávání, což lze považovat za velmi pozitivní. Tyto projekty pomáhají do výuky implementovat témata jako jazyková a kulturní identita, evropanství, lidská práva, aktivní občanská participace, interkulturní dialog, globalizace, evropská politika, udržitelný rozvoj apod. **Z tohoto důvodu lze konstatovat, že u prvního kódu je situace ve všech třech zemích téměř stejná.**

Interkulturní kompetence rozvíjí v České republice a Německu tři projekty ze čtyř. Ve Walesu se jedná pouze o dva projekty ze čtyř. Na takto malém vzorku projektů jistě nelze prezentovat obecnější tendence, ale pravdou je, že vzdělávací kontext Walesu není příliš evropské problematice otevřený. Velšská komunita silně podporuje iniciativy rozvíjející velšskou, nikoliv evropskou identitu. Občanské iniciativy jsou tedy orientovány tímto směrem.

Spolupráci s místním regionem z analyzovaných projektů nejméně rozvíjí Česká republika – konkrétně pouze jeden projekt ze čtyř. Ve Walesu a Německu se vždy jedná o dva projekty ze čtyř. Zde je vhodné si uvědomit, že Česká republika se nachází na mnohem menším území než Německo a Velká Británie. Tyto dvě země jsou dále charakteristické politickou i sociálněkulturní devolucí, jež hojně iniciuje regionální snahy.

V České republice žádný analyzovaný projekt neumožňuje **vzdělávání učitelů**. Ve Walesu jej umožňuje jeden projekt ze čtyř. Nejlépe je na tom Německo, kde další vzdělávání učitelů podporují dva projekty.

Většina výstupů evropských projektů může sloužit jako inspirativní zdroj pro výuku. Výjimkou je pouze projekt Draw me a right v České republice a projekt Young Enterprise ve Walesu.

Závěrem projektové analýzy je nutné zdůraznit, že daná komparace si neklade za cíl plošně hodnotit aktuální situaci v oblasti organizace evropských projektů v navštívených zemích. Záměrem je pouze posoudit vybrané projekty na základě vymezených kritérií a kódů.

7 Výzkumné šetření – dotazníky a rozhovory

7.1 Pilotní šetření a jeho vyhodnocení

V rámci pilotního šetření byla testována první verze dotazníků. Pilotáž proběhla na bilingvní škole A v České republice ve velkoměstě, a to v lednu 2011. Dotazník byl zadán dvaceti sedmi žákům 5. ročníku bilingvního gymnázia. Žáci tedy byli ve věku 17-18 let.

Před instruktáží byl představen projekt, jeho cíl a téma. Velká pozornost byla věnována vysvětlení termínu evropské projekty, neboť případné nepochopení tohoto termínu by mohla velmi negativně ovlivnit validitu a reliabilitu výzkumného šetření.

Při zadávání instrukcí byli žáci informováni o **zachování anonymity** a času, který mají na vyplnění dotazníku. Dále byl vysvětlen způsob zaškrťování zvolených variant a žáci byli vyzváni, aby vždy vybrali pouze jednu variantu. Žáci mohli před zahájením vyplňování i v jeho průběhu v případě potřeby klást dotazy. Této možnosti bylo několikrát využito, což však rušilo ostatní žáky. Z tohoto důvodu byla dále velká pozornost věnována srozumitelnosti zadání. Vyplnění dotazníku žákům trvalo zhruba patnáct minut.

Po pilotním šetření se ukázalo, že dotazník je delší, než by bylo potřeba pro ověření výzkumných otázek. Znění dotazníku bylo nakonec zachováno, protože získaná data byla velmi zajímavá a inspirativní při vyhodnocování ostatních výzkumných metod, celkového vyhodnocení výzkumného šetření a pomohla lépe postihnout obecnou povahu zkoumané problematiky evropských projektů na bilingvních školách.

Vyhodnocení pilotáže vedlo k několika **úpravám v dotazníku**. V první řadě se jednalo o vysvětlení termínu evropské projekty, které proběhlo ústně během zadávání instrukcí, ale bylo také posléze doplněno do dotazníku spolu s několika příklady projektů. Dále bylo změněno pořadí některých otázek a bloků dotazníku. Tabulka, ve které žáci popisovali absolvované projekty byla přesunuta do závěru dotazníku. Důvodem byla prevence situace, kdy by se žáci z nedostatku času nedostali k odpovědím na klíčové otázky. Do úvodní části dotazníku byla doplněna tabulka, která zjišťovala pohlaví, věk, národnost žáka a jeho rodičů a jazyky, které studuje nebo studoval. I přes anonymitu dotazníku dva žáci odmítli poskytnout informaci o své národnosti.

V rámci tohoto výzkumného projektu byla využita také metoda rozhovoru a projektové analýzy. **Pilotován byl však pouze dotazník.** Původně měly být součástí výzkumu i observace.

Ty sice na všech navštívených bilingvních školách proběhly, ale do výzkumného šetření zařazeny nebyly. Návštěvy vyučovacích hodin a data, která byla jejich prostřednictvím získána se však ukázala jako významný podkladový materiál pro ostatní aplikované metody. Observace umožnily pochopit daný vzdělávací kontext – klima školy, ale také sociokulturní pozadí vzdělávání v širší komunitě.

Pilotnímu šetření předcházelo několik konzultací s odborníky na problematiku projektů, rozhovor se zástupkyní na škole A, ale také dlouhodobé studium literatury. Pilotáž potvrdila důležitost výběru bilingvních škol oslovených za účelem spolupráce na výzkumném projektu. V první řadě bylo potřeba zvolit bilingvní školy, které participují na evropských projektech. Dále bylo nutné se s vedením školy domluvit na průběhu a časovém rozložení výzkumného šetření.

7.2 Vyhodnocení dotazníků a rozhovorů v České republice

7.2.1 Vyhodnocení dotazníků

V této kapitole jsou prezentována data z výzkumu realizovaného v únoru a březnu 2011 v České republice. Dotazníkové šetření umožňuje získat odpovědi na pět výzkumných otázek. Data jsou nejdříve prezentována kvantitativně pomocí tabulek a následně jsou interpretována.

Výzkumná otázka č. 1: Převažuje u vzdělávacích projektů bilingvních škol zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání?

Mezi evropské projekty jsou řazeny projekty, které jsou primárně orientovány na evropskou politiku, mezikulturní dialog, mezinárodní mír, lidská práva, humanitární práci a jazykové vzdělávání. Jiné projekty byly většinou zaměřeny na sport, kulturu, výchovu ke zdraví, ochranu životního prostředí, humanitní vědy, přírodní vědy a volnočasové aktivity. Dále jsou tyto projekty označovány jako „ostatní projekty“.

Tabulka znázorňuje procentuální podíl počtu realizovaných evropských projektů a ostatních projektů na českých gymnáziích, kterých se studenti zúčastnili.

Tabulka č. 22: Procentuální podíl tematického zaměření realizovaných projektů (Česká republika)

Země	Název školy	Podíl realizovaných evropských projektů	Podíl realizovaných ostatních projektů
ČR	Škola A	71	29
	Škola B	65	35

Na dvou vybraných bilingvních gymnáziích v ČR jsou evropské projekty realizovány ve větší míře než ostatní projekty. Některé z nich byly vybrány pro projektovou analýzu. Z tabulky je zřejmé, že situace na obou gymnáziích je velmi podobná. **V ČR u projektů na obou gymnáziích zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání převažuje.**

Výzkumná otázka č. 2: Mají žáci bilingvních škol zájem o evropskou problematiku?

Na gymnáziu A nebylo možné pro vyhodnocení této otázky využít tři dotazníky. K dispozici zde bylo tedy pouze čtyřicet šest dotazníků. Na gymnáziu B bylo pro účely této výzkumné otázky vyhodnoceno třicet devět dotazníků. Tabulka znázorňuje procentuální podíl počtu studentů, kteří mají zájem o evropskou problematiku a kteří o ní nemají zájem.

Tabulka č. 23: Procentuální podíl žáků, kteří mají/nemají zájem o evropskou problematiku (Česká republika)

Země	Název školy	Mají zájem	Nemají zájem
ČR	Škola A	70	30
	Škola B	69	31

Na obou gymnáziích převažuje počet žáků, kteří mají zájem o evropskou problematiku. Procentuální poměr uvedených dat je opět na obou školách hodně vyrovnaný. **V ČR na obou školách převažuje zájem žáků o evropskou problematiku.**

Výzkumná otázka č. 3: Podporují projekty bilingvních škol rozvoj interkulturních dovedností žáků?

Další výzkumná otázka byla zaměřena na možnost rozvoje interkulturních dovedností u žáků v rámci účasti na evropských projektech. Předpoklad, že zde k rozvoji interkulturních dovedností dochází, jednoznačně potvrdily dotazníky na obou českých gymnáziích, přičemž jednotlivé odpovědi byly velmi podobné. Následující tabulka zobrazuje odpovědi žáků v dotazníku.

Tabulka č. 24: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují rozvoj interkulturních dovedností (Česká republika)

Země	Název školy	
ČR	Škola A	Škola B
Podporují	65	71
Nepodporují	35	29

U projektů, jak již bylo výše řečeno, dominuje zaměření na evropskou problematiku. Dále je třeba brát v úvahu, že vyučující jsou stejně jako někteří žáci cizí národnosti, což v daném kolektivu posiluje potenciál realizovaných aktivit rozvíjet interkulturní dovednosti. **Evropské projekty v ČR na obou gymnáziích podporují rozvoj interkulturních dovedností žáků.**

Výzkumná otázka č. 4: Podporují evropské projekty bilingvních škol spolupráci s místním regionem?

Výzkumná otázka zjišťovala souvislost mezi realizovanými evropskými projekty a spoluprací s místním regionem. Dotazníky u evropských projektů v ČR potenciál pro tuto spolupráci jednoznačně zamítly. Následující tabulka zobrazuje odpovědi žáků v dotazníku.

Tabulka č. 25: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují spolupráci s místním regionem (Česká republika)

Země	Název školy	
ČR	Škola A	Škola B
Podporují	36	43
Nepodporují	64	57

V ČR je realizován malý počet regionálních projektů. Tento typ projektů nebyl v českém prostředí doposud významně podporován. Zodpovědnost za vzdělávání mají jednotlivé kraje, takže zde dochází k decentralizaci založené mj. na autonomii jednotlivých škol. Oproti Německu a Velké Británii ale v ČR není pod vlivem politického uspořádání kladen důraz na komunitní aktivity. **Vzhledem k získaným datům lze konstatovat, že Evropské projekty na vybraných gymnáziích v ČR spolupráci s místním regionem nepodporují.**

Výzkumná otázka č. 6: Je realizace evropských projektů propojována s výukou?

Poslední výzkumná otázka analyzovaná prostřednictvím dotazníků byla zacílena na propojení projektů s výukou, resp. zjišťovala, zda k propojení dochází. Na gymnáziu A žáci blíže popisovali 181 projektů. Na gymnáziu B se jednalo o 131 projektů. Žák mohl v dotazníku uvést jeden až čtyři projekty, kterých se účastnil, a blíže je popsat podle daných kritérií. Následující tabulka zobrazuje odpovědi studentů v dotazníku.

Tabulka č. 26: Procentuální podíl projektů, které jsou propojovány s výukou (Česká republika)

Země	Název školy	Jsou propojovány	Nejsou propojovány
ČR	Škola A	72	28
	Škola B	71	29

Tabulka přehledně ukazuje, že na obou gymnáziích je zhruba sedmdesát procent projektů propojováno s výukou. Tato skutečnost potvrzuje vysoké nasazení pedagogů, kteří se musí intenzivně věnovat dlouhodobému plánování obsahu výuky. Projekty mohou být vnímány jako volnočasové aktivity, ale také jako možnost speštit tradiční formu výuky a aktualizovat kurikulum. Ve druhém případě dochází k těsnému propojení výuky a realizace projektů, což potvrdily dotazníky na obou školách v ČR. **Realizace evropských projektů je na vybraných školách propojována s výukou.**

7.2.2 Vyhodnocení rozhovorů

Představení respondenta A1:

Respondentka je české národnosti. Rozhovor proběhl v českém jazyce. Jako pedagožka působí více než dvacet let. Vystudovala ruský jazyk a dějepis na Filozofické fakultě UK v Praze. Vyučuje dějepis v českém a francouzském jazyce. Respondentka pracuje více než deset let na pozici zástupce ředitele gymnázia. Před pilotním šetřením byl s ní realizován detailní rozhovor týkající se problematiky bilingvního vzdělávání v České republice, který byl velmi inspirativní pro metodologii i obsah výzkumného projektu. Podle respondentky dnešní studenti nevnímají evropskou problematiku jako něco speciálního. „*Oni v Evropě žijí, navíc o ní slyší v humanitních předmětech.*“

Odpovědi na výzkumné otázky :

Podle respondentky evropské projekty „stoprocentně“ rozvíjí **interkulturní dovednosti** žáků. V rámci studijních výměn do Francie se žáci setkávají s občany různých národností a tedy i s různými kulturami. *„Jedna česká žákyně židovského původu například bydlela v Marocké rodině, na školu chodí i Vietnamci.“*

Evropské projekty **spolupráci s regionem** nerozvíjí, ale respondentka konstatovala, že participací na mezinárodních projektech *„škola šíří slávu České republiky v zahraničí“*.

Do projektů, kterých se škola účastní *„se vždy prolne evropská problematika, ale ne cíleně“*. V obecné rovině podle respondentky **evropská dimenze** v projektech gymnázia nepřevažuje. *„Pro nás jsou například studentské výměny především zaměřeny na rozvoj jazyka, pro žáky zahraniční školy je to kulturní zkušenost.“*

Evropské projekty **vzdělávání učitelů** umožňují , *„hlavně program Comenius – tam to jde, tam se finance získat dají. My se o tyto projekty zajímáme, ale další jsme moc nenašli. Něco také nabízí magistrát. Praha na evropské fondy zatím nedosáhla.“*

Realizace evropských projektů je **propojována s výukou** – *„projekty jsou často přípravou na výměny a další projekty.“*

Evropské projekty ostatních škol jsou pro respondentku **inspirací**. *„Projekty ostatních škol se inspirujeme, ale nepídíme se přímo po inspiraci. Je to spíše o náhodě a nápadech. Často vzejde nová myšlenka během realizace projektu.“*

Představení respondenta A2:

Respondent je české národnosti. Rozhovor proběhl v českém jazyce. Pedagog vystudoval francouzský jazyk a matematiku na Pedagogické fakultě UK v Praze. V současnosti studuje doktorský program na Katedře pedagogiky. Již osm let vyučuje francouzský jazyk a matematiku a je projektovým koordinátorem bilingvní sekce. Podle pedagoga může účast na projektech žáky *„motivovat i demotivovat, a to v případě, že například v rámci studijní výměny nejsou spokojeni s hostitelskou rodinou - potom může dojít ke špatnému nahlédnutí kultury“*.

Odpovědi na výzkumné otázky :

Podle odpovědi respondenta evropské projekty **interkulturní dovednosti** „jistě“ rozvíjejí. Jedná se zejména o studijní výměny, kdy studenti bydlí v rodinách různé národnosti.

Evropské projekty nepodporují **spolupráci s regionem**. „Dovedl bych si například představit větší spolupráci s radnicí a městem – kromě základních informací nic nedostáváme. Podporu na účast na evropských projektech (Sokrates pro regiony) jsme nedostali. Bylo zde nutné partnerství státní zprávy. „

V rámci **zaměření** evropské projekty nepřevládají. „Projekty jsou podle počtu spíše humanitní , ale účastníme se i různých druhů matematických soutěží. Evropská dimenze je tam spíše implicitně. Naše škola je přírodovědná, ale přírodovědné projekty nepřevažují.“

Evropské projekty další **vzdělávání učitelů** umožňují. „Vzpomínám si na projekt Sokrates, ale na našem gymnáziu posíláme ročně 2-3 začínající i zkušené učitele na stáže do Francie.“ Stáže platí ambasáda a je realizována na partnerské školy. Jedná se o observace, asistenci při výuce, návštěvu konferencí apod. Evropské projekty většinou s výukou **propojovány** nejsou. „Dochází k tomu jen u malých dětí v prvním a druhém ročníku. Matematické projekty nemají mezipředmětový přesah.“ Dokončené evropské projekty jsou **inspirací**, ale „neinspirujeme se cíleně – většinou se zaměřujeme na informace, které se k nám dostanou.“

Představení respondenta B1:

Respondentka je německé národnosti. Rozhovor proběhl v německém jazyce. Jako pedagožka působí na tomto bilingvním gymnázium v pozici vedoucí německé sekce od roku 2006. Vyučuje předměty, které vystudovala – tedy německý jazyk, dějepis a vede divadelní kroužek. Ve výuce respondentka využívá projektovou metodu a redukuje frontální výuku. Naopak se snaží posilovat mezipředmětové vztahy a individuální přístup ke studentovi. „Výuka je v Německu více interaktivní.“

Odpovědi na výzkumné otázky :

Evropské projekty podporují **spolupráci s regionem**. „Na našem gymnáziu provozujeme Deutsch klub, v rámci kterého realizujeme různé lokální aktivity“. Jednalo se o rozhovory s místními osobnostmi, o tvorbu turistické stezky apod. Evropské projekty **interkulturní dovednosti** „určitě“ podporují.

„Vzdělávací projekty jsou zaměřeny spíše na humanitní problematiku, a to stále více.“
Evropská problematika v rámci nich nepřevažuje. Realizace projektů je na tomto bilingvním gymnáziu **propojována** s výukou. Dokončenými evropskými projekty se pedagogové „určitě“ **inspirují**. Evropské projekty podporují **vzdělávání učitelů**. *„Centrála pro zahraniční školství v Německu pořádá semináře, na které jsou čeští i němečtí učitelé vysíláni.“*

Představení respondenta B2:

Respondentka je české národnosti, rozhovor tedy probíhal v českém jazyce. Na gymnáziu působí od roku 1982. Vystudovala německý a český jazyk, ale od roku 1996 vyučuje pouze německý jazyk. V devadesátých letech se podílela na budování koncepce bilingvního studijního programu. Působí jako zástupkyně ředitele a spolukoordinuje školní projekty. Podle respondentky je německý styl výuky založený spíše na analýze textů. *„Český způsob výuky žákům ale dává všeobecný přehled a potřebný kontext.“*

Odpovědi na výzkumné otázky :

Evropské projekty podle respondentky podporují spolupráci s **místním regionem**. Naše gymnázium spolupracuje na projektech s gymnáziem v Žitavě a v rámci regionu Nisa. V rámci evropských projektů jsou většinou rozvíjeny **interkulturní dovednosti**. Během projektů žáci komunikují s občany cizí národnosti. *„Příkladem byla spolupráce na školním divadelním představení.“*

U projektů nepřevažuje orientace na **evropskou dimenzi**, ale obecně na humanitní tematiku. *„V rámci výměn žáci získávají nové kulturní zkušenosti a u dalších projektů se vzdělávají ve společenských, kulturních a etických tématech.“* Méně projektů je zaměřeno přírodovědně. Realizace projektů je na gymnáziu **propojována** s výukou. Dokončenými evropskými projekty se lze **inspirovat**. *„Někde něco vidíme a řekneme si, že to zkusíme.“*

Vzdělávání učitelů je v rámci evropských projektů možné uskutečňovat. *„Participujeme na projektu OP VK, který bude končit v roce 2012.“* Projekt iniciovalo vedení školy. Komplikace z důvodů jazykové bariéry nastaly při zapojování německých kolegů.

7.3 Vyhodnocení dotazníků a rozhovorů v Německu

7.3.1 Vyhodnocení dotazníků

Tato kapitola představuje data z výzkumu uskutečněného v Německu v květnu 2011. Dotazníkové šetření je opět zaměřeno na pět výzkumných otázek. Data jsou vyhodnocována a interpretována stejným způsobem jako v případě výzkumného šetření v České republice.

Výzkumná otázka č. 1: Převažuje u vzdělávacích projektů bilingvních škol zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání?

Výzkumná otázka zjišťuje, zda je u projektů bilingvních škol možné sledovat převažující zaměření na evropskou dimenzi, resp. na evropskou problematiku.

Tabulka ukazuje procentuální podíl počtu realizovaných evropských projektů a ostatních projektů na německých gymnáziích, kterých se studenti zúčastnili.

Tabulka č. 27: Procentuální podíl tematického zaměření realizovaných projektů (Německo)

Země	Název školy	Podíl realizovaných evropských projektů	Podíl realizovaných ostatních projektů
Německo	Škola C	69	31
	Škola D	89	11

Podle dat prezentovaných v tabulce lze tvrdit, že evropské projekty jsou na obou gymnáziích v převaze. Na evropskou problematiku je na těchto školách zaměřeno zhruba sedmdesát až devadesát procent realizovaných projektů. Na gymnáziu D je tento rozdíl mezi počtem evropských a ostatních projektů výraznější než na gymnáziu C. **V Německu u projektů realizovaných na vybraných školách zaměření na evropskou dimenzi převažuje.**

Výzkumná otázka č. 2: Mají žáci bilingvních škol zájem o evropskou problematiku?

Výzkumná otázka zjišťuje zájem žáků o evropskou problematiku v Německu. Na gymnáziu C nebylo možné pro vyhodnocení této otázky využít dva dotazníky. K dispozici zde bylo tedy pouze sedmdesát tři dotazníků. Na gymnáziu D chyběly u této otázky data u tří dotazníků. Vyhodnoceno zde bylo tedy padesát sedm dotazníků.

Tabulka znázorňuje procentuální podíl počtu žáků, kteří mají zájem o evropskou problematiku a kteří o ní nemají zájem.

Tabulka č. 28: Procentuální podíl žáků, kteří mají/nemají zájem o evropskou problematiku (Německo)

Země	Název školy	Mají zájem	Nemají zájem
Německo	Škola C	73	27
	Škola D	58	42

Na obou gymnáziích u žáků zájem o evropskou problematiku výrazně převažuje. Jedná se zhruba o šedesát až sedmdesát procent. Na gymnáziu C je tento rozdíl výraznější. Zájem o dané téma je zde vyšší. **Lze konstatovat, že na navštívených německých školách u žáků zájem o evropskou problematiku převažuje.**

Výzkumná otázka č. 3: Podporují projekty bilingvních škol rozvoj interkulturních dovedností žáků?

Další výzkumná otázka je zaměřena na potenciál projektů rozvíjet interkulturní dovednosti žáků. Následující tabulka zobrazuje odpovědi žáků v dotazníku.

Tabulka č. 29: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují rozvoj interkulturních dovedností (Německo)

Země	Název školy	
Německo	Škola C	Škola D
Podporují	67	69
Nepodporují	33	31

Jak je z tabulky patrné, na obou gymnáziích převažuje participace na projektech, které rozvoj daných kompetencí rozvíjejí. U obou gymnázií se jedná téměř o sedmdesát procent. Situace je zde tedy podobná. Německo je moderní multikulturní zemí s velkým počtem imigrantů, které jsou na základě různých podpůrných opatření integrováni do formálního vzdělávání. Vysoká národnostní diverzita ve školních lavicích zde tedy není ničím překvapivým. Možná právě proto jsou zde o to více projekty orientovány tímto směrem. **Evropské projekty na obou gymnáziích v Německu podporují rozvoj interkulturních dovedností žáků.**

Výzkumná otázka č. 4: Podporují evropské projekty bilingvních škol spolupráci s místním regionem?

Tato výzkumná otázka je zacílena na potenciál evropských projektů rozvíjet spolupráci s místním regionem. Následující tabulka ukazuje odpovědi žáků v dotazníku.

Tabulka č. 30: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují spolupráci s místním regionem (Německo)

Země	Název školy	
Německo	Škola C	Škola D
Podporují	36	17
Nepodporují	64	83

Z dotazníků v Německu je patrné, že spolupráce s regionem v rámci projektů rozšířena není. Tabulka přehledně zobrazuje skutečnost, že na obou gymnáziích jsou ve větší míře organizovány projekty, které nepracují ve prospěch spolupráce s regionem. Jde zhruba o šedesát až osmdesát procent. Na gymnáziu D je těchto projektů více než na gymnáziu C.

Vzhledem k vysoké decentralizaci školství a bohatému kulturnímu životu spolkových zemí by bylo možné usuzovat, že projekty v jednotlivých německých zemích budou zaměřeny právě na regionální spolupráci. Většinou jsou však v praxi realizovány projekty školní, národní nebo mezinárodní. **Evropské projekty v na vybraných gymnáziích v Německu spolupráci s místním regionem nepodporují.**

Výzkumná otázka č. 6: Je realizace evropských projektů propojována s výukou?

Poslední výzkumná otázka se v rámci dotazníkového šetření ptala na frekvenci, s jakou jsou evropské projekty propojovány s výukou, resp. zda k tomuto propojení dochází. Na gymnáziu C žáci v rámci daného kritéria posuzovali 165 projektů. Na gymnáziu D se jednalo o 127 projektů. Žák mohl v dotazníku opět uvést jeden až čtyři projekty, kterých se účastnil. Následující tabulka zobrazuje odpovědi žáků v dotazníku.

Tabulka č. 31: Procentuální podíl projektů, které jsou propojovány s výukou (Německo)

Země	Název školy	Propojována	Nepropojována
Německo	Škola C	45	55
	Škola D	51	49

Tabulka ukazuje, že na gymnáziu C převažuje participace na projektech, které nejsou realizovány ve výuce. Na gymnáziu D naopak převažuje situace, kdy jsou evropské projekty s výukou propojovány. **Realizace evropských projektů je na vybraných školách v Německu propojována s výukou pouze částečně.**

7.3.2 Vyhodnocení rozhovorů

Představení respondenta C1:

Respondentka je německé národnosti. Rozhovor probíhal v anglickém jazyce. Vystudovala obory anglický jazyk a tělesnou výchovu. Tyto předměty také od roku 2009 vyučuje. Věnuje se také výuce předmětu „sport science“ zaměřenému na zdravý životní styl. Na zdejším gymnáziu mají žáci tělesnou výchovu dvakrát až třikrát týdně. Ve výuce často realizuje různé projekty – se žáky sestavili kuchařku a zaměřují se na prezentace evropských a kulturních témat. *„Bylo těžké zvyknout si na bilingvní výuku. Většinu materiálů na předmět sport science jsem si tvořila sama. Knih na bilingvní výuku je zatím nedostatek.“*

Odpovědi na výzkumné otázky :

Evropské projekty většinou nepodporují **spolupráci s místním regionem**. *„Pokoušeli jsme se například v rámci sestavování kuchařky spolupracovat s místní restaurací, ale nakonec se to nepodařilo.“* K rozvoji **interkulturních dovedností** v rámci evropských projektů dochází. *„V rámci výuky anglického jazyka jsem žáky vyslala na dvouhodinovou návštěvu místních sociálních institucí.“* Záměr na **evropskou dimenzi** u projektů nepřevažuje. Projekty jsou ale často **propojovány s výukou**. Gymnázium často spolupracuje s místními primárními školami. *„Někdy se tedy inspirováme jejich dokončenými projekty.“*

Dokončené evropské projekty jistě mohou být **inspirativním zdrojem** pro bilingvní výuku. Co se týče **vzdělávání učitelů**, evropské projekty mu jistě poskytují prostor.

Představení respondenta C2:

Respondentka je německé národnosti. Rozhovor proběhl v anglickém jazyce. Vystudovala anglický jazyk a historii. Tyto předměty od roku 1986 vyučuje. Od roku 2010 působí na pozici vedoucí sekce pro humanitní předměty, organizuje projekty pro žáky ze zahraničí a pořádá pro ně volnočasové aktivity. Absolvovala studijní kurz CLIL zaměřený na bilingvní výuku. *„CLIL je investice do budoucna – bilingvní výuka rozvíjí znalosti i kompetence. V Německu není CLIL jen bilingvní výukou. Je to nahlížení problému z více perspektiv. Jazyk není hlavním cílem, ale vedlejším produktem.“*

Odpovědi na výzkumné otázky :

Spolupráce s **místním regionem** v rámci evropských projektů funguje. *„Naše gymnázium intenzivně kooperuje s několika katedrami frankfurtské univerzity.“*

Evropské projekty „určitě“ podporují **rozvoj interkulturních kompetencí**. *„Zejména v rámci letních studijních a stipendijních pobytů k tomu dochází stále.“*

Zaměření na evropskou problematiku u projektů v současnosti převažuje. Projekty gymnázia jsou většinou **propojovány** s výukou.

Dokončené evropské projekty poskytují **inspiraci** pro výuku. *„Monitorujeme projekty ostatních škol – hlavně v rámci projektu Schule interaktive.“* Se získáváním nových výukových materiálů bývají někdy problémy. Každá spolková země má své kurikulum. Jedná se tedy o velký knižní trh. Na tuto situaci už nakladatelství začínají reagovat. Málo knih je k dispozici na bilingvní výuku dějepisu.

Vzdělávání učitelů je často uskutečňováno v rámci evropských projektů. *„Dříve jsme na projekty zvali učitele z jiných evropských zemí. Stáže pomáhají mladým učitelům získat dobrá místa. Typickým vzdělávacím projektem jsou studijní projekty a výlety pro učitele.“* V současnosti vedení uvažuje o zapojení do projektu Comenius.

Představení respondenta D1:

Respondent je německé národnosti. Rozhovor proběhl v anglickém jazyce. Působí jako vedoucí sekce vyššího gymnázia a podílel se na vývoji bilingvního studijního programu. Vystudoval anglický jazyk a sociální studia, které již dvacet dva let vyučuje. *„Metoda výuky v Německu je jiná, než jinde. Vše je řešeno individuálně. Žáci jsou neustále aktivizováni, diskutují a analyzují zdroje. Tento zlom tu nastal zhruba před 20 lety.“*

Odpovědi na výzkumné otázky :

Participace na evropských projektech bilingvní sekce **spolupráci s místním regionem** většinou nepodporuje. K rozvoji **interkulturních dovedností** v rámci projektů dochází. *„Zejména v rámci studijních výměn, kdy spolu komunikují žáci různé národnosti. Také ve výuce hovoříme o tématu imigrace v americkém a britském kontextu.“*

Zaměření na evropskou problematiku u projektů nedominoje. Projekty jsou zacíleny na nejrozumnější témata. Bilingvní výuka je **propojována** s participací na projektech. Ukončené projekty podle respondenta nejsou většinou zásadním **inspirativním zdrojem**. *„Metodu výuky CLIL neznám. Využíváme náš vlastní reservoir výukových materiálů. Někdy je problém napasovat dostupné učebnice na naše kurikulum.“*

Vzdělávání učitelů lze uskutečňovat díky účasti na evropských projektech. *„Učitelé našeho gymnázia často participují na vzdělávacích projektech organizovaných univerzitami.“* Informace o projektech učitelé dostávají prostřednictvím gymnázia nebo si je sami vyhledávají na internetu. Většinou se jedná o víkendové kurzy.

Představení respondenta D2:

Respondentka je německé národnosti. Rozhovor proběhl v anglickém jazyce. Od roku 2005 vyučuje anglický jazyk a historii, které částečně studovala ve Velké Británii. *„Ve Velké Británii se učivo probírá více do hloubky. Někdy tamější vzdělávání působí jako příprava na všudypřítomné testy.“ V Německu se zaměřujeme více na kontext a souvislosti.“*

Odpovědi na výzkumné otázky :

Podle respondentky evropské projekty nerozvíjejí **spolupráci s místním regionem**. Z evropských projektů **interkulturní dovednosti** rozvíjejí nejvíce studijní výměny. Projekty nejsou zaměřeny na **evropskou dimenzi ve vzdělávání** více než na jiná témata.

Realizace evropských projektů je často **propojována** s výukou. „*Projekty ve výuce děláme velmi často, a to dějepisné i jazykové. Obsah výuky se snažím orientovat na evropský kontext.*“ **Inspirativní** zdroje pro bilingvní výuku pravidelně monitorujeme. „*Nejvíce informací o projektech jiných škol dostáváme od spolku sdružujícího bilingvní školy v Hesensku.*“ Hůře dostupné jsou knihy pro bilingvní výuku pro vyšší ročníky. V těchto případech se pedagogové spoléhají na vlastní zdroje a konzultují situaci s kolegy z jiných bilingvních škol.

Vzdělávání učitelů je možné uskutečňovat na základě participace na evropských projektech. „*V současnosti plánujeme studijní výměny pro naše učitele.*“ Bilingvní školy jsou vhodnější pro účast na mezinárodních projektech. Jsou zaměřené na jazykové vzdělávání a spolupráci škol z různých zemí.

7.4 Vyhodnocení dotazníků a rozhovorů ve Velké Británii (Walesu)

7.4.1 Vyhodnocení dotazníků

Kapitola obsahuje vyhodnocení a interpretaci dat z výzkumu realizovaného ve Walesu v prosinci 2011 až únoru 2012. Dotazníkové šetření odpovídá na pět výzkumných otázek. Data jsou vyhodnocována a interpretována stejným způsobem jako u ostatních dvou zemí.

Výzkumná otázka č. 1: Převažuje u vzdělávacích projektů bilingvních škol zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání?

Cílem je zjistit, zda je u projektů bilingvních škol převažuje zaměření na evropskou dimenzi, resp. na evropskou problematiku. Tabulka znázorňuje procentuální podíl počtu realizovaných evropských projektů a ostatních projektů na velšských školách, kterých se žáci zúčastnili.

Tabulka č. 32: Procentuální podíl tematického zaměření realizovaných projektů (Velká Británie, Wales)

Země	Název školy	Podíl realizovaných evropských projektů	Podíl realizovaných ostatních projektů
Wales, VB	Škola E	81	19
	Škola F	67	33

Tabulka ukazuje, že evropské projekty jsou na obou školách ve Walesu v převaze. Na evropskou problematiku je na těchto školách zaměřeno zhruba sedmdesát až osmdesát procent uskutečněných projektů. Na škole E je rozdíl mezi počtem evropských a ostatních projektů výraznější než na škole F. **Ve Walesu u projektů realizovaných na vybraných školách zaměření na evropskou dimenzi převažuje.**

Výzkumná otázka č. 2: Mají žáci bilingvních škol zájem o evropskou problematiku?

Výzkumná otázka zjišťuje zájem žáků o evropskou problematiku ve Walesu. Tabulka ukazuje procentuální podíl počtu žáků, kteří mají zájem o evropskou problematiku.

Tabulka č. 33: Procentuální podíl žáků, kteří mají/nemají zájem o evropskou problematiku (Velká Británie, Wales)

Země	Název školy	Mají zájem	Nemají zájem
Wales, VB	Škola E	71	29
	Škola F	52	48

Na obou velšských školách u žáků zájem o evropskou problematiku převažuje. Jedná se zhruba o padesát až sedmdesát procent. Na škole E je tento rozdíl výraznější. **Lze tedy konstatovat, že na vybraných školách ve Walesu u žáků zájem o evropskou problematiku převažuje.**

Výzkumná otázka č. 3: Podporují projekty bilingvních škol rozvoj interkulturních dovedností žáků?

Další výzkumná otázka je zacílena na potenciál projektů rozvíjet interkulturní dovednosti žáků. Následující tabulka zobrazuje odpovědi žáků v dotazníku.

Tabulka č. 34: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují rozvoj interkulturních dovedností (Velká Británie, Wales)

Země	Název školy	
Wales, VB	Škola E	Škola F
Podporují	57	34
Nepodporují	43	66

Tabulka ukazuje, že situace se u škol ve Walesu liší. Na škole E převažují projekty, které rozvíjejí interkulturní kompetence žáků. Jedná se téměř o šedesát procent projektů. Naopak na škole F jsou častěji pořádány projekty, které rozvoj těchto kompetencí neumožňují. Jde téměř o sedmdesát procent projektů. Velká Británie, resp. Wales je typickou vysokou multikulturalitou ve větších městech. Šetření proběhlo v menších městech v jihozápadním Walesu. Možná z tohoto důvodu zde uvedený potenciál projektů vždy nedomínuje. **Evropské projekty na vybraných školách ve Walesu podporují rozvoj interkulturních dovedností pouze částečně.**

Výzkumná otázka č. 4: Podporují evropské projekty bilingvních škol spolupráci s místním regionem?

Výzkumná otázka je orientována na vztah evropských projektů a rozvoj spolupráce s místním regionem. Následující tabulka zobrazuje odpovědi žáků v dotazníku.

Tabulka č. 35: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují spolupráci s místním regionem (Velká Británie, Wales)

Země	Název školy	
Wales, VB	Škola E	Škola F
Podporují	53	53
Nepodporují	47	47

Z dotazníků ve Walesu je zřejmé, že spolupráce s regionem v rámci projektů mírně převažuje nad ostatními projekty, které tento potenciál nemají. V obou případech se jedná o třiapadesát procent projektů. Tuto skutečnost je možno vysvětlit specifičností pozice, kterou ve Velké Británii zastává velšská komunita. V rámci Walesu je v současnosti iniciováno mnoho projektů, jež účelově rozvíjí jazykovou i kulturní identitu velšských občanů.

Tyto iniciativy mají podtrhnout „velšskou“ v každodenním životě a odlišit tak zdejší tradice od ostatních částí Velké Británie. **Evropské projekty v na vybraných velšských školách spolupráci s místním regionem podporují.**

Výzkumná otázka č. 6: Je realizace evropských projektů propojována s výukou?

Poslední výzkumná otázka je v rámci výzkumného šetření zaměřena na možnost propojovat participaci na evropských projektech s výukou. Na škole E žáci v rámci daného kritéria posuzovali 189 projektů. Na škole F šlo o třicet dva projektů. Žák mohl v dotazníku opět uvést jeden až čtyři projekty, kterých se účastnil. Následující tabulka zobrazuje odpovědi žáků v dotazníku.

Tabulka č. 36: Procentuální podíl projektů, které jsou propojovány s výukou (Velká Británie, Wales)

Země	Název školy	Propojována	Nepropojována
Wales, VB	Škola E	82	18
	Škola F	38	63

Tabulka ukazuje, že na škole F převažuje participace na projektech, které nejsou realizovány ve výuce. Na škole E naopak převažuje situace, kdy jsou evropské projekty s výukou propojovány. **Realizace evropských projektů je na školách navštívených ve Walesu propojována s výukou pouze částečně.**

7.4.2 Vyhodnocení rozhovorů

Představení respondenta E1:

Respondentka je velšské národnosti. Rozhovor probíhal v anglickém jazyce. Od roku 1999 vyučuje zeměpis v anglickém jazyce i velštině. Vystudovala zeměpis v kombinaci s pedagogikou. „*Bilingvní výuka je pro mě naprosto přirozenou záležitostí. Pravdou ale je, že je náročnější na přípravu. Všechny materiály musí být dvojjazyčné.*“

Odpovědi na výzkumné otázky :

Podle respondentky evropské projekty nejsou většinou zacíleny na **spolupráci s místním regionem**. Projekty určitě rozvíjejí **interkulturní dovednosti** žáků. „*Na studijních výletech se setkávají s novými kulturami, jazykem, zeměmi, stravovacími návyky – poznávají jiné národnosti tou nejvhodnější cestou.*“

Zaměření projektů na evropskou tematiku nepřevažuje. „*Jedná se spíše o mix nejrůznějších témat, který se liší podle aktuální nabídky projektů.*“ Výuka s projekty většinou **propojována** není. „*Většinou se jedná o mimoškolní aktivity. Ve výuce zeměpisu děláme pouze každý měsíc třídní miniprojekty.*“ Naše škola se účastní simulace konference Spojených národů. Většinu projektů si učitelé organizují individuálně. V rámci zeměpisu je podporována práce v terénu, studium map a statistik.

Ukončené projekty ostatních škol mohou být pro výuku velkou **inspirací**. „*Situaci s kolegy intenzivně sledujeme – monitorujeme aktuální nabídky, diskutujeme nad novými možnostmi - nejvíce na metodických kurzech pro učitele.*“

Evropské projekty podporují další **vzdělávání učitelů**, ale na zdejší škole zatím nejsou realizovány. „*Slyšela jsem o projektu Comenius..., v této oblasti se ale spoléháme na regionální nabídku kurzů pro učitele.*“

Představení respondenta E2:

Respondentka je velšské národnosti. Rozhovor proběhl v anglickém jazyce. Na škole působí dvanáct let jako učitelka francouzského a ruského jazyka, na které má aprobaci. Oba jazyky vyučuje pomocí anglického jazyka a velštiny. „*Bilingvismus je součástí mého pracovního i soukromého života, součást mě. Nové kurikulum ve Walesu je jistě posunem k lepšímu. Chtělo by to ale více povinného jazykového vzdělávání.*“

Odpovědi na výzkumné otázky :

Evropské projekty **spolupráci s místním regionem** podporují. „*Na naší škole se to ale zatím moc neděje. Byla bych ráda, kdyby se to v budoucnu změnilo. Dříve jsme v rámci regionu pořádali více soutěží. Nyní uvažujeme o jejich obnovení.*“ Projekty určitě rozvíjejí **interkulturní dovednosti** žáků.

U **zaměření** projektů převažuje zacílení na humanitní témata. „*Nedá se ale říct, že by zde dominovala evropská dimenze.*“ Realizace projektů je často **propojována** s přípravou na participaci na projektech. „*Na jazykový projekt Spelling Bee se připravujeme v hodinách. Jinak by to ani nešlo.*“

Škola pro žáky organizuje výlety, studijní výměny apod. Žáci navštěvují konference a dny otevřených dveří na univerzitách věnované jazykovému vzdělávání. Dokončené projekty ostatních škol jsou pro vyučující **inspirací**. „*Několikrát za rok se scházíme na metodických kurzech, které organizují bilingvní školy. Zde probíráme naše zkušenosti a vymýšlíme nové aktivity.*“ Jednou z nich je studijní pobyt ve Francii, který by měl být zacílen na jazykové vzdělávání. Evropské projekty jistě **vzdělávání učitelů** podporují. „*Já mám ale dostatečnou podporu od školy, proto jsem se o ně zatím nezajímala.*“

Představení respondenta F1:

Respondent je velšské národnosti. Rozhovor proběhl v anglickém jazyce. Již patnáct let vyučuje zeměpis a dějepis v anglickém jazyce i velštině. Na oba tyto obory má aprobaci. Několik let působil v Polsku. „*Ve Walesu se při výuce učitel více orientuje na potřeby žáka. V Polsku stále převažuje tradiční styl výuky založený na memorování.*“ „*Zdroje, které máme k dispozici pro bilingvní výuku jsou často velmi zastaralé a formální. Většinou jsou to pouze klasické učebnice přeložené do velštiny.*“

Odpovědi na výzkumné otázky :

Evropské projekty školy podporují **spolupráci s místním regionem**. „*V rámci výuky zeměpisu jsme uskutečnili dlouhodobý projekt zaměřený na nádraží – jejich historii a kulturní kontext. Žáci díky němu cestovali po regionu a měli možnost jej více poznat.*“ Podle respondenta evropské projekty mohou rozvíjet **interkulturní dovednosti** žáků. „*Díky projektům, kde mají žáci prostor pro sebevyjádření, si zvyšují sebevědomí a učí se argumentovat.*“ U projektů nepřevažuje **zaměření** na evropskou problematiku. „*Projekty jsou nejčastěji humanitní.*“

Výuka je někdy **propojována** s participací na evropských projektech. „*Příkladem jsou debaty a simulace parlamentů na místní radnici. Těchto akcí se účastní různé školy z regionu.*“ V rámci výuky jsou organizovány výlety do Německa a Itálie zaměřené na dějepis a zeměpis. Dokončené projekty mohou vyučujícím poskytovat **inspirativní zdroje**.

„Ve výuce stále více fungují mezipředmětové vazby. Je proto nutné výukové zdroje inovovat a aktualizovat.“ **Vzdělávání učitelů** v rámci evropských projektů umožňuje nejen akademický rozvoj, ale také rozvoj osobnostně-sociální. *„Takového kurzu jsem se účastnil ve Walesu. Participovali na něm učitelé z pěti bilingvních škol z regionu.“*

Představení respondenta F2:

Respondent je velšské národnosti. Rozhovor byl uskutečněn v anglickém jazyce. Již dvacet devět let vyučuje dějepis. Vystudoval evropské dějiny. Dějepis vyučuje převážně v anglickém jazyce. Velština je sice podle pedagoga žákům bližší, ale užívá ji jen výjimečně. Pro výuku ve velštině by potřeboval další vzdělávání. *„Díky projektům se žáci učí pracovat se zdroji, rozvíjí kritické myšlení a interpersonální dovednosti. Projekty mohou žáky motivovat ke studiu, ale neměly by být organizovány samoúčelně. Jde spíše o to inovovat a speštrovat kurikulum.“*

Odpovědi na výzkumné otázky :

V současnosti je možné, aby evropské projekty rozvíjely **spolupráci s místním regionem**. *„U nás těchto aktivit ale moc není. Nemáme na to čas.“* Evropské projekty vždy rozvíjejí **interkulturní dovednosti**. *„Žáci vše vidí v praxi. Poznávají rozdíly mezi kulturami a dělají si zajímavé kontakty. Taková zkušenost jim může změnit život.“* Projekty žáky také učí zodpovědnosti. Musejí dodržovat termíny odevzdání prací a spolupracovat v týmu. Projekty jsou většinou **zaměřené** na historii, tedy na humanitní otázky. *„Nelze říct, že by vždy převažovala evropská dimenze.“*

Na zdejší škole evropské projekty s výukou **propojujeme**. *„Nyní participujeme na hodně projektech British Council. Chystáme projekt na téma otroctví a první světovou válku.“* Zajímavým projektem byla exkurze do Auschwitz v rámci organizace Holocaust educational trust. Dále bude škola zřejmě participovat na projektu o nacismu v Londýně.

V praxi příliš nelze **inspirovat** se dokončenými projekty ostatních škol. *„Nemáme na to žádný nástroj, případně síť, která by to umožňovala. Cesty ale určitě existují.“*

Vzdělávání učitelů je realizováno prostřednictvím evropských projektů. *„Hodně kurzů je zaměřeno na metodiku výuky.“* Respondent se účastnil projektu Comenius v Dánsku a Německu, kde navštívil několik škol.

7.5 Celkové vyhodnocení výzkumného šetření

V následujících kapitolách jsou celkově shrnuty výsledky výzkumného šetření realizovaného v jednotlivých zemích. Jedná se o finální výzkumnou fázi, kdy je možné nahlédnout odpovědi na konkrétní výzkumné otázky všemi třemi použitými výzkumnými metodami. Tedy pomocí metody dotazníku, rozhovoru a projektové analýzy. Data získaná pomocí dotazníků a projektové analýzy byla již během vyhodnocení výzkumného šetření kvantifikována. Pouze v případě rozhovorů byly získané výpovědi nejdříve vyhodnoceny kvalitativně. Celkové vyhodnocení aplikovaných metod je provedeno kvantitativně.

7.5.1 Výsledky výzkumného šetření v České republice

Kapitola obsahuje výsledky výzkumného šetření v České republice. Postupně jsou zde v rámci jednotlivých výzkumných otázek prezentována data, které umožnily získat tři použité výzkumné metody – dotazník, rozhovor a projektová analýza. Uvedená data jsou komparována způsobem, který z hlediska významnosti nestaví výsledky dané metody nad výsledky ostatních metod. Dále je nutné konstatovat, že zjištěné skutečnosti nejsou generalizovány, ale jsou interpretovány pouze v kontextu šesti navštívených bilingvních škol.

Výzkumná otázka č. 1: Převažuje u vzdělávacích projektů bilingvních škol zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání?

Orientaci na evropskou dimenzi ve vzdělávání u realizovaných projektů na vybraných bilingvních školách v ČR potvrdily projektová analýza a dotazníky. V rámci projektové analýzy bylo sledované zacílení projektů potvrzeno ve všech čtyřech případech. Zhruba šedesát až sedmdesát procent dotazníků hovořilo ve prospěch sledované proměnné. Naopak všechny čtyři rozhovory s pedagogy toto zaměření projektů zamítly. Sledovanou proměnnou potvrdily dvě ze tří aplikovaných metod.

Výzkumná otázka č. 2: Mají žáci bilingvních škol zájem o evropskou problematiku?

Výzkumná otázka byla ověřována pouze dotazníkovou metodou. Na gymnáziu A i B značně převažoval zájem žáků o evropskou problematiku. V obou případech se jednalo zhruba o sedmdesát procent žáků.

Výzkumná otázka č. 3: Podporují projekty bilingvních škol rozvoj interkulturních dovedností žáků?

Potenciál evropských projektů rozvíjet interkulturní kompetence žáků na českých gymnáziích potvrdily všechny tři výzkumné metody. Konkrétně se jednalo o tři analyzované projekty ze čtyř, všechny čtyři uskutečněné rozhovory a zhruba šedesát až sedmdesát procent dotazníků pro žáky.

Výzkumná otázka č. 4: Podporují evropské projekty bilingvních škol spolupráci s místním regionem?

Skutečnost, zda evropské projekty podporují spolupráci s místním regionem byla zjišťována pomocí dotazníků, rozhovorů i projektové analýzy. Existenci této spolupráce potvrdily pouze rozhovory, a to jen částečně. Dva rozhovory ze čtyř na tuto výzkumnou otázku odpověděly kladně. Danou proměnnou zamítly tři ze čtyř analyzovaných projektů a zhruba šedesát procent dotazníků. Existující spolupráci obou bilingvních škol s místním regionem v rámci evropských projektů potvrdily pouze rozhovory, a to jen částečně.

Výzkumná otázka č. 5: Dávají evropské projekty učitelům bilingvních škol příležitosti pro další vzdělávání?

Pátá výzkumná otázka byla testována pomocí metody rozhovoru a projektové analýzy. Všechny čtyři rozhovory potvrzují, že evropské projekty poskytují prostor pro vzdělávání učitelů. Naopak Všechny čtyři analyzované projekty tuto možnost vyvracejí. Příležitosti pro vzdělávání učitelů na bilingvních školách v ČR v rámci evropských projektů potvrdily pouze rozhovory.

Výzkumná otázka č. 6: Je realizace evropských projektů propojována s výukou?

Podle dat získaných pomocí dotazníků a rozhovorů je bilingvní výuka na škole A a B propojována s participací na evropských projektech. Tuto skutečnost potvrdily tři rozhovory ze čtyř a zhruba sedmdesát procent dotazníků.

Výzkumná otázka č. 7: Poskytují dokončené evropské projekty inspirativní zdroje pro bilingvní výuku?

Poslední výzkumná otázka byla ověřována pomocí rozhovorů a projektové analýzy. Všechny čtyři rozhovory potvrdily, že ukončené evropské projekty mohou poskytovat inspiraci pro výuku na bilingvních školách. Na otázku kladně odpověděly tři analyzované projekty ze čtyř. Na základě dat získaných prostřednictvím rozhovorů a projektové analýzy lze

konstatovat, že realizování evropské projekty jsou inspirativními zdroji pro výuku na navštívených bilingvních školách v ČR.

7.5.2 Výsledky výzkumného šetření v Německu

Následující kapitola je zacílena na výsledky výzkumného šetření v Německu. V rámci sedmi vymezených výzkumných otázek jsou zde opět představena data získaná prostřednictvím všech aplikovaných metod, přičemž jejich významnost je rovnocenná. Data jsou interpretována pouze na sociokulturním pozadí navštívených škol.

Výzkumná otázka č. 1: Převažuje u vzdělávacích projektů bilingvních škol zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání?

Zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání u dokončených projektů na německých bilingvních školách potvrdily pouze dvě metody ze tří - projektová analýza a dotazníky.

V rámci projektové analýzy bylo sledované zacílení projektů potvrzeno ve třech ze čtyř případů. Zhruba sedmdesát až devadesát procent dotazníků hovořilo ve prospěch sledovaného jevu. Naopak tři ze čtyř čtyř rozhovorů s pedagogy uvedené zaměření projektů zamítly.

Výzkumná otázka č. 2: Mají žáci bilingvních škol zájem o evropskou problematiku?

Výzkumná otázka byla ověřována pouze jednou výzkumnou metodou – dotazníkem. Na gymnáziu C i D značně převažoval zájem žáků o evropskou problematiku. V obou případech se jednalo zhruba o šedesát až sedmdesát procent žáků.

Výzkumná otázka č. 3: Podporují projekty bilingvních škol rozvoj interkulturních dovedností žáků?

Potenciál evropských projektů rozvíjet interkulturní kompetence žáků potvrdily i v Německu všechny tři výzkumné metody. Šlo o tři analyzované projekty ze čtyř, všechny čtyři rozhovory a zhruba sedmdesát procent dotazníků pro žáky.

Výzkumná otázka č. 4: Podporují evropské projekty bilingvních škol spolupráci s místním regionem?

Zda evropské projekty podporují spolupráci s místním regionem bylo zjišťováno pomocí dotazníků, rozhovorů i projektové analýzy. Tuto spolupráci potvrdila pouze projektová analýza, a to jen částečně – tedy dva analyzované projekty ze čtyř. Tři rozhovory ze čtyř na tuto výzkumnou otázku odpověděly záporně. Danou proměnnou zamítlo zhruba šedesát až

osmdesát procent dotazníků. Existující spolupráci obou bilingvních škol s místním regionem v rámci evropských projektů potvrdila částečně pouze projektová analýza.

Výzkumná otázka č. 5: Dávají evropské projekty učitelům bilingvních škol příležitosti pro další vzdělávání?

Pátá výzkumná otázka byla testována pomocí metody rozhovoru a projektové analýzy. Všechny čtyři rozhovory potvrzují, že evropské projekty poskytují prostor pro vzdělávání učitelů. Naopak dva ze čtyř analyzovaných projektů tuto možnost vyvracejí. Příležitosti pro vzdělávání učitelů v rámci evropských projektů školy C a D potvrdily rozhovory a částečně projektová analýza.

Výzkumná otázka č. 6: Je realizace evropských projektů propojována s výukou?

Pro šestou výzkumnou otázku byla k dispozici data z dotazníků a rozhovorů. Podle dat získaných pomocí dotazníků a rozhovorů je bilingvní výuka na obou německých gymnáziích propojována s participací na evropských projektech. Tuto skutečnost potvrdily všechny čtyři rozhovory a padesát procent dotazníků. Konkrétně se zde jednalo o situaci, kdy bylo propojení projektů s výukou potvrzeno pouze na gymnáziu D.

Výzkumná otázka č. 7: Poskytují dokončené evropské projekty inspirativní zdroje pro bilingvní výuku?

Sedmá výzkumná otázka byla zodpovězena pomocí rozhovorů a projektové analýzy. Tři rozhovory ze čtyř potvrdily, že ukončené evropské projekty mohou poskytovat inspiraci pro výuku na bilingvních školách. Na otázku kladně odpověděly všechny čtyři analyzované projekty. Dokončené evropské projekty jsou inspirativními zdroji pro výuku na obou bilingvních školách.

7.5.3 Výsledky výzkumného šetření ve Velké Británii (Walesu)

Tato kapitola představuje výsledky výzkumného šetření ve Walesu získané během výzkumného pobytu na Univerzitě Trinity St David v kraji Carmarthenshire. Stejně jako v ostatních zemích byla data sesbírána pomocí čtyř rozhovorů, dotazníků na dvou bilingvních školách a analýzy čtyř projektů. Edukační realita Velké Británie se výrazně liší od českého a německého prostředí. Této skutečnosti bude věnováno více prostoru v rámci závěrečného vyhodnocení komparativní analýzy.

Výzkumná otázka č. 1: Převažuje u vzdělávacích projektů bilingvních škol zaměření na evropskou dimenzi ve vzdělávání?

Orientaci na evropskou dimenzi ve vzdělávání u realizovaných projektů na obou bilingvních školách ve Walesu potvrdily dotazníky a projektová analýza. V rámci projektové analýzy bylo sledované zacílení projektů potvrzeno ve všech čtyřech případech. Zhruba sedmdesát až osmdesát procent dotazníků hovořilo ve prospěch sledované proměnné. Naopak všechny čtyři rozhovory s pedagogy toto zaměření projektů zamítly. Sledovanou proměnnou potvrdily dvě ze tří využitých metod.

Výzkumná otázka č. 2: Mají žáci bilingvních škol zájem o evropskou problematiku?

Výzkumná otázka byla ověřována pouze dotazníkovou metodou. Na obou bilingvních školách převažoval zájem žáků o evropskou problematiku. Na škole F se však v rámci vyhodnocených odpovědí jednalo o velmi malý rozdíl. Odpovědi žáků byly velmi vyrovnané.

Výzkumná otázka č. 3: Podporují projekty bilingvních škol rozvoj interkulturních dovedností žáků?

Potenciál evropských projektů vybraných velšských škol rozvíjet interkulturní kompetence žáků částečně potvrdily dvě ze tří metod.

Konkrétně se jednalo o dva analyzované projekty ze čtyř a dotazníky na škole E. Zde jsou dané kompetence rozvíjeny podle zhruba šedesáti procent žáků. Na škole F si zhruba sedmdesát žáků myslí opak. Rozvoj interkulturních dovedností u evropských projektů potvrdily všechny čtyři rozhovory.

Výzkumná otázka č. 4: Podporují evropské projekty bilingvních škol spolupráci s místním regionem?

Skutečnost, zda evropské projekty podporují spolupráci s místním regionem byla zjišťována pomocí dotazníků, rozhovorů i projektové analýzy. Existenci této spolupráce plně potvrdily pouze dotazníky a rozhovory. Na obou školách se jednalo o třiapadesát procent dotazníků. Tři rozhovory ze čtyř na tuto výzkumnou otázku odpověděly kladně. Danou proměnnou částečně zamítla projektová analýza, konkrétně dva popsání projekty.

Existující spolupráci škol E a F s místním regionem v rámci evropských projektů potvrdily dotazníky, rozhovory a částečně projektová analýza.

Výzkumná otázka č. 5: Dávají evropské projekty učitelům bilingvních škol příležitosti pro další vzdělávání?

Pátá výzkumná otázka byla testována pomocí metody rozhovoru a projektové analýzy. Všechny čtyři rozhovory potvrzují, že evropské projekty poskytují prostor pro vzdělávání učitelů. Naopak tři ze čtyř analyzovaných projektů tuto možnost vyvracejí. Příležitosti pro vzdělávání učitelů v rámci evropských projektů na navštívených velšských školách potvrdily pouze rozhovory.

Výzkumná otázka č. 6: Je realizace evropských projektů propojována s výukou?

Propojení bilingvní výuky s evropskými projekty na škole E a F potvrdily rozhovory a částečně dotazníky. Jednalo se o tři rozhovory ze čtyř. Na škole E je o propojení evropských projektů s výukou přesvědčeno zhruba osmdesát procent žáků. Na škole F hovoří o opačné situaci zhruba šedesát procent žáků.

Výzkumná otázka č. 7: Poskytují dokončené evropské projekty inspirativní zdroje pro bilingvní výuku?

Poslední výzkumná otázka byla ověřována pomocí rozhovorů a projektové analýzy. Tři rozhovory ze čtyř potvrdily, že ukončené evropské projekty mohou poskytovat inspiraci pro výuku na bilingvních školách. Na otázku kladně odpověděly tři analyzované projekty ze čtyř. Je tedy možné tvrdit, že realizované evropské projekty jsou inspirativními zdroji pro výuku na obou bilingvních školách.

8. Závěry a interpretace výsledků komparativní analýzy

Následující kapitola obsahuje závěry mezinárodní komparativní analýzy realizované v rámci prezentovaného výzkumu. Výzkumné šetření uskutečněné v letech 2011-2012 v České Republice (Střední Čechy), Německu (Hesensko) a Velké Británii (Wales) umožnilo získat data týkající se participace šesti bilingvních sekundárních škol na vzdělávacích projektech s evropskou tematikou.

Dotazníkové šetření a projektová analýza potvrdily na navštívených školách ve všech třech zemích převládající **zaměření realizovaných projektů na evropskou dimenzi** ve vzdělávání. Naopak výsledky většiny rozhovorů uvedenou orientaci projektů zamítají. V rámci sledované problematiky byla situace v navštívených zemích velmi podobná. Zde je nutné zaměřit se na uchopení termínů „evropská dimenze ve vzdělávání“ a „evropské projekty“. Je možné, že žáci pojem nahlíží jinak než učitelé. Dále je třeba si uvědomit, že počet respondentů dotazníkového šetření byl daleko větší než počet respondentů účastnících se rozhovorů. Je tedy zřejmé, že dotazníky monitorovaly daný jev plošněji a na základě více praktických zkušeností. Každý žák mohl v dotazníku blíže popsat jeden až čtyři projekty. Projektová analýza byla uskutečněna na malém vzorku projektů, a proto na základě jejich výsledků není vhodné dané zjištění příliš zobecňovat.

Na všech bilingvních školách u dotazníkových odpovědí žáků převažoval **zájem o evropskou problematiku**. Ve Walesu se na škole E jednalo o sedmdesát jedna procent žáků a na škole F o padesát dva procent žáků. Na školách v Německu se jednalo o šedesát až sedmdesát procent žáků. V České republice má o evropskou problematiku zájem zhruba sedmdesát procent žáků. Z uvedených dat je zřejmé, že situace na českých a německých gymnáziích je velmi podobná. Odlišná je pouze situace na škole F ve Walesu.

Z kulturně-sociálního hlediska je poměrně logické, že žáci žijící ve velšské komunitě nemají tak velký zájem o evropská témata jako žáci z ostatních zemí. Problematika Evropy není ve výuce ve Walesu kromě velšského bakalaureátu příliš rozšířena.

Potenciál evropských projektů rozvíjet **interkulturní kompetence** žáků potvrdily v České republice a Německu všechny tři výzkumné metody. Ve Walesu jej plně potvrdily pouze rozhovory, přičemž dotazníky a projektová analýza pouze částečně. Tento výsledek by mohl souviset s výše uvedeným zájmem žáků o evropskou problematiku, který je na jedné velšské škole mírně nižší. Přístup žáků k evropské problematice a tématu interkulturních kompetencí

se zřejmě odlišuje od názoru českých a německých žáků, což vzhledem k sociálnímu pozadí edukační reality ve Walesu není překvapivé. Vzdělávání ve Walesu je primárně zaměřeno na rozvoj velšské identity. To by mohlo být chápáno jako protiklad evropské identity, která do jisté míry upozadňuje národní patriotismus. Ten hraje ve vzdělávacím systému Walesu zásadní roli. Cílem výchovy a vzdělávání je podporovat tradice místní komunity a velšskost v každodenním životě.

Spojitosť mezi participací na evropských projektech a **spoluprací s místním regionem** byla v České republice potvrzena pouze rozhovory (částečně) a v Německu projektovou analýzou (částečně). Ve Walesu byla naopak daná souvislost plně potvrzena dotazníky a rozhovory a částečně projektovou analýzou. Tyto výsledky poukazují na úzké sepětí vzdělávání ve Walesu s místním regionem. Projekty jsou zde zřejmě více zaměřeny na rozvoj komunitních aktivit spíše než na podporu interkulturalismu. Ve velkoměstech ve středním Walesu multikulturalita v posledních letech stále stoupá, což paradoxně o to více vede místní autority k organizaci dlouhodobých vládních a komunitních programů podporujících lokální aktivity založené především na velšském folklóru. V Německu je spolkový kulturní život hojně podporován, přičemž aktivity v oblasti vzdělávání jsou více koordinovány a iniciovány na úrovni spolkového ministerstva školství než na regionální úrovni. Vzdělávací systémy jsou v jednotlivých německých spolkových zemích historicky zcela odlišné. Z tohoto důvodu dané země nemusí vyvíjet dlouhodobé snahy posilující prvky ve vzdělávání, které by daný region apriori vymezily vůči ostatním oblastem.

Podle výsledků rozhovorů v České Republice a Walesu evropské projekty poskytují příležitosti pro **další vzdělávání učitelů**. V Německu tuto skutečnost kromě rozhovorů částečně potvrdila také projektová analýza. Vzhledem k malému vzorku rozhovorů a projektové analýzy lze v tomto ohledu pouze konstatovat jisté trendy v rámci šesti vybraných bilingvních škol. Je možné, že v Německu se dané bilingvní školy v rámci analyzovaných projektů vzdělávání učitelů věnují více než školy v ostatních dvou zemích. Oproti tomu je třeba zdůraznit, že rozhovory ve všech třech zemích tento potenciál projektů potvrzují. Oslovení pedagogové byli většinou s možnostmi souvisejícími s jejich profesním rozvojem spokojeni. Kritika byla v praxi velmi často směřována na nedostatek materiálů pro bilingvní výuku.

Na českých a německých bilingvních školách bylo dotazníky i rozhovory potvrzeno **propojování bilingvní výuky s realizací evropských projektů**. Ve Walesu organizaci projektů ve výuce plně potvrdily rozhovory a částečně dotazníky. Z prezentovaných dat lze usuzovat, že podle dotazníků jsou na vybraných velšských bilingvních školách projekty propojovány s výukou v menší míře než v ostatních zemích. To může opět poukazovat na bohatou nabídku regionálních a komunitních projektů organizovaných častěji místními organizacemi než jednotlivými školami. Na navštívených českých a německých školách působí projektoví koordinátoři, jejichž úkolem je monitorovat aktuální nabídku projektů, koordinovat jejich realizaci a sladit jejich uskutečnění s každodenním životem a filosofií školy. Ve Walesu je participace na vzdělávacích projektech plně v rukou konkrétních pedagogů. Ti většinou dostávají od vedení školy oprávnění k organizaci aktivit souvisejících s výukou daného předmětu. Školy často o projektech žáky pouze informují. Příprava na účast na projektech se v těchto případech odvíjí od rozhodnutí a píle žáků ve volném čase.

Vyhodnocení rozhovorů a projektové analýzy na všech šesti bilingvních školách potvrdilo, že dokončené evropské projekty mohou sloužit jako **inspirativní zdroje** pro bilingvní výuku. Toto zjištění nepřímo poukazuje na již zmíněný nedostatek materiálů pro bilingvní výuku. Nakladatelství na tuto situaci začala reagovat teprve před několika lety a zdá se, že současný vývoj na tomto knižním trhu stále požadavkům pedagogů nevyhovuje. Možná právě takto lze částečně zdůvodnit motivaci učitelů účastnit se nejrůznějších mezinárodních projektů, jejichž výstupy jsou mnohdy produkty využitelné jako autentické materiály pro bilingvní výuku.

Prostřednictvím odpovědí na výzkumné otázky byly objeveny nové souvislosti ve sledované problematice, které by v budoucnu mohly sloužit jako podklad pro další výzkum.

Závěr

Předmětem disertační práce byla analýza vzdělávacích projektů zaměřených na evropskou problematiku, které byly realizovány na sekundárních bilingvních školách v České republice, Německu a Velké Británii (Walesu). V obsahové rovině práce sdružuje dvě témata – bilingvní vzdělávání a evropské projekty. Uvedené spojení bylo zvoleno záměrně.

Bilingvismus je významným hybatelem sociálních jevů v multikulturní a globalizované společnosti dvacátého prvního století, a proto je mu věnována stále větší pozornost. Dvojjazyčnost se do života jedince promítá v několika perspektivách. Ovlivňuje jeho studijní a profesní dráhu, sociální kontakty a psychokognitivní rozvoj. Z tohoto důvodu je třeba téma nahlížet jako fenomén zásadně ovlivňující charakter výuky, resp. současné výchovy a vzdělávání, ať již na národní či evropské úrovni.

Projekt se na pozadí evropské integrace stává prvkem podmiňujícím administraci a formu práce na poli politiky, ale také nástrojem utvářejícím charakter spolupráce komunit, škol a dalších subjektů. V posledních letech se projekty staly téměř každodenní součástí života školy. Jsou metodou, vzdělávacím obsahem, formou práce, ale také determinantou filozofie školy. Na projekty lze nahlížet jako na trend často spojovaný s iniciativami Evropské unie, ale také jako na instrument, umožňující rozvoj klíčových kompetencí žáků.

Bilingvní výuka klade na žáky, učitele, i vedení školy vysoké nároky. Žáci věnují mnoho času jazykové přípravě, což umožňuje účast na mezinárodních projektech různého charakteru. Vztah mezi bilingvním vzděláváním a evropskými projekty je velmi úzký. Navštívené bilingvní školy intenzivně spolupracují se svými partnerskými školami a dalšími institucemi. Projekty jsou zde považovány za samozřejmost a jsou téměř každodenní součástí výuky a života školy.

Výzkumný projekt je založen na provedení komparativní analýzy, která umožnila nahlédnout bilingvní vzdělávání v teoretické rovině na pozadí současného kurikula, ale také demografického složení a jazykových menšin v České republice, Německu a Velké Británii. Tématem bilingvního vzdělávání se v Evropě nejčastěji zabývají studie realizované na národní úrovni. V evropském regionu se jedná zejména o dokumenty věnované metodě bilingvní výuky CLIL. Prezentovaná práce ukázala na odlišnosti v konceptech bilingvního vzdělávání ve třech evropských zemích, které jsou do značné míry dány různými podmínkami politickými, sociálními a hlavně demografickými.

Dále bylo v rámci empirického šetření uskutečněno srovnání přístupu vybraných bilingvních škol k participaci na evropských projektech. V této souvislosti byl zjištěn vliv účasti škol na projektech na povahu bilingvního vzdělávání. Zajímavé informace poskytly rovněž kazuistiky týkající se vzdělávání na šesti bilingvních školách.

Přínos disertační práce lze spatřovat zejména v ojedinělém propojení tématu vzdělávacích projektů s problematikou bilingvního vzdělávání. Propojení uvedených témat přináší pro pedagogickou vědu nový pohled na současné problémy kurikulárních i extrakurikulárních aktivit bilingvních škol. Doposud byly tyto oblasti pedagogického výzkumu zpracovávány odděleně. V českém prostředí jsou na tomto poli prvními zdroji materiálu týkající se zejména výchovy v bilingvní rodině, interkulturní komunikace ve školách, případně vzdělávání cizinců. Téma evropských projektů je nejčastěji realizováno v politologických či sociologických kontextech. Pohled na dané téma prizmatem pedagogické vědy však odhaluje nové role a funkce projektů v rámci edukační reality.

Mezinárodní studie zaměřené na bilingvní vzdělávání jsou obvykle prováděny ve státech, kde s jazykově monolingvní majoritní společností koexistují tradiční bilingvní komunity. Doposud byla v obdobných výzkumech pozornost věnována především zemím s jazykem úředním a jedním či více autochtonními jazyky. **Přínosem práce je tedy také sledování jazykového, ale i bilingvního vzdělávání v případě, kdy dochází ke kombinaci úředního jazyka se světovými jazyky.**

Práce upozorňuje na skutečnost, že bilingvní vzdělávání a evropská problematika si zaslouží více pozornosti i v českém prostředí, které se stává stále více multikulturním. Vysoká poptávka po jazykovém vzdělávání, demografické proměny týkající se národnostního složení obyvatelstva, ale i kurikulární reforma, ke které nyní v České republice dochází i na bilingvních gymnáziích, jsou vhodnými impulzy pro monitorování národní situace v mezinárodním kontextu.

Předkládaná práce zkoumá zahraniční vzdělávací trendy v oblasti bilingvního vzdělávání jako transdisciplinární fenomén, který by v budoucnu mohl český vzdělávací systém významně obohatit v jeho nižších i vyšších vzdělávacích stupních.

Tato doktorská disertace je v českém kontextu první prací, která se věnuje tématu evropských projektů (vzdělávacích projektů) na pozadí bilingvního vzdělávání. Předložený výzkumný projekt poukázal na významné souvislosti bilingvního vzdělávání a vzdělávacích projektů v evropském kontextu. Výsledky mezinárodní komparativní analýzy by se tak mohly stát dalším krokem k rozvoji bilingvního vzdělávání v naší zemi.

Seznam použitých zdrojů

Seznam literatury:

- ANDREWS, R., MYCOCK, A. *Citizenship Education in the UK: Divergence Within a Multi-National State*. Cardiff University and University of Manchester, CITIZED: Citizenship Teaching and Learning. Vol 3, No. 1, April 2007. Dostupné z: <http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/Article/Andrew.pdf>
- BERAN, V. et. al. *Učím s radostí : zkušenosti, lekce, projekty* 1.vyd. Praha : Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8
- BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika : programy, principy a cíle*. Praha : ASPI, 2004. 168 s. ISBN 80-86395-96-0.
- CLIL at school in Europe*, Eurydice, European Commission, 2006. ISBN 92-79-00580-4
- CLIL milestones. CLIL compendium* [online]. 2002 [cit. 2010-11-18]. Dostupné z: <http://www.clilcompendium.com/miles.htm>.
- Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Council of Europe. Council of Europe Publishing: 2010. ISBN 978-92-871-6898-62010
- Creating a Bilingual Wales: The Role of Welsh in Education*, IWA (Institute of Welsh Affairs). 2008. ISBN 978-1-904773-405.
- ČERYCH, L., et al. *České vzdělání a Evropa : Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. 1. vyd. Praha : Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 88 s. ISBN 80-211-0312-4
- GEARON, L. *Education in the United Kingdom: Structures and Organisation*, London: David Fulton Publishers, 2002. ISBN 1-85346-715-4.
- Eurydice (a), *CLIL in Europe 2004-2005*, 2006.
- Eurydice (b), *National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms: Wales*. European Commission: Eurydice, 2010.
- Eurydice (c), *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland 2009/2010*. European Commission, Eurydice, 2010.
- Eurydice (d), *CLIL in Europe: country reports – Germany: 2004-2005*, 2006.
- Eurydice (e), *CLIL in Europe: country reports – Czech republic: 2004-2005*, 2006.
- Eurydice (f), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, 2006. ISBN 92-79-00580-4
- Eurydice (g), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, European Commission, 2005. ISSN 1830-2076.
- Eurydice (h), *Foreign language learning: A European priority*, European Commission, 2005.
- Eurydice (i), *Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě*. Evropská komise, 2009.
- Fakta a čísla OSN*. Praha: Informační centrum OSN v Praze, 2005. ISBN 80-86348-02-4.

- FOUNTAIN, S. *Místo na slunci : Globální výchova pro děti 5-10 let*. 1. vyd. Praha: Tereza, sdružení pro ekologickou výchovu, 1994.
- FREEMAN, R.D. *Bilingual Education and Social Change*. Multilingual Matters Ltd. 1998. ISBN 1-85359-419-9.UK
- FUNDA, O.A. *Znavená Evropa umírá*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-7184-944-8.
- GARCÍA, O. BLACKWELL, W. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. 2009. ISBN 978-1-4051-1993-1.
- GASSET, O. Y. *Evropa a idea národa*. Praha: Mladá fronta, 1993. ISBN 80-204-0380-9
- GREGER, D. JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006. 266 s. ISBN 80-246-1313-1.
- HAMMERSLEY, M. AND ATKINSON, P. (1995) *Etnography: Principles in Practice*. New York: Routledge.
- HANUŠ, R. CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. Vyd. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2
- HORNBERGER, N. (1991) *Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy*. In O. García (ed.) *Bilingual Education Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman* Vol.1 (pp.215-234).Philadelphia: John Benjamins.
- HORNBERGER, NANCY H. *The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in practice*, University of Pennsylvania, 2004. (Copyright Multilingual Matters. Reprinted from International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 7, Issues 2&3, pages 155-171)
- Institute of Welsh Affairs (IWA). *Creating a Bilingual Wales: The Role of Welsh in Education*. 2008. ISBN 978-1-904773-405.
- JEŽKOVÁ, V. DVOŘÁK, D. CHAPMAN, CH. et. al. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1784-8
- JEŽKOVÁ, V. KOPP, B. V. JANÍK, T. *Školní vzdělávání v Německu* 1. Vyd. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1558-5
- KALHOUS, Z. OBST, O. et.al. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KELLER, J. TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. 1. Vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183. ISBN 978-80-86429-78-6
- KRAUS. B. POLÁČKOVÁ, V. *ČLOVĚK – PROSTŘEDÍ – VÝCHOVA: K otázkám sociální pedagogiky*. Paido: Brno, 2001. ISBN 80-7315-004-2
- KRAUS. B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-3833.
- MAŠKOVÁ, I. *Realizace jazykové politiky EU v ČR*. [online]. 2004 [cit. 2009-02-16], s. 2. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/701/74>>.
- Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997* : UNESCO. Praha : UIV, 1999. 45 s. ISBN 80-211-0314-0 .

MEZŘICKÝ, V. *Environmentální politika a udržitelný rozvoj*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-003-8.

Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek. Brusel: Evropská komise, EU. 2008. Dostupné z: http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_cs.pdf

MOREE, D. et.al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3

MULLER, K.B. *Evropa a občanská společnost: projekt evropské identity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-84-7

Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek (Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment), European Commission, EU, 2008

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha / Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8

PASCH, M. et.al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině / Marvin Pasch*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2.

PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. 1. Vyd. Praha: ISV. 1997. 108s. ISBN 80-85866-23-4

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

Positively Plurilingual: The contribution of community languages to UK education and society. London: CILT. 2005.

PROKOP, J.. *K otázkám srovnávací pedagogiky : sborník z mezinárodní konference* . 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 378 s. ISBN 80-246-0571-6.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2012-05-04]. Dostupné z : <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-04-09]. Dostupné z : <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

REITMAYEROVÁ, E. BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba : metody pro vedoucí skupin a učitele* . Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

RUIZ, R. (1984) *Orientations in language-planning*. Journal of the National Association for bilingual Education 2 (8), 15-34.

SCHMIDT, H. *Sebezáchova Evropy: perspektivy 21. století*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2003. ISBN 80-7185-561-8

SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.

STEINER, M. *Developing the global teacher: Theory and Practice in Initial Teacher Education*. Trantham Books, 1996. 180s. ISBN-10: 1858560322

ŠNAIDAIF, J. *Arabské národnostní menšiny v Německu na pozadí současné diskuse o imigraci, integraci a multikulturalismu*. [online]. 2005 [cit. 2012-14-01]. Dostupné z: <http://www.amo.cz/publikace/arabske-narodnostni-mensiny-v-nemecku-na-pozadi-soucasne-diskuse-o-imigraci-integraci-a-multikulturalismu-1.html>

ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0003-1.

TOMKOVÁ, A. KAŠOVÁ, J. DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. 1. Vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

TŮMOVÁ, J. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Cizí jazyk v RVP ZV*. RVP.CZ [online]. 2004 [cit. 2009-02-16], s. 2. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/153/45>.

VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. 1 : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 91 s. ISBN 80-86039-51-X.

VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-68-6.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí : kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

WALTEROVÁ, E. et. al. *Objevujeme Evropu: kniha pro učitele*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. 219s. ISBN 80-86039-27-7

WOOD, M. *Raising achievement of bilingual learners*. OFSTED: HMI 2452, 2005.

Seznam internetových zdrojů:

BMI.BUND.DE (a) *National Action Plan On Integration*. German federal ministry of interior [online]. 2010 [cit. 2012-18-01]. Dostupné z http://www.bmi.bund.de/EN/Themen/MigrationIntegration/Integration/NationalActionPlanOnIntegration/National_Integration_Plan_node.html

BMI.BUND.DE (b) *National minorities in Germany*. Federal Ministry of the Interior. Berlin, 2010. BMI10010 [online]. 2010 [cit. 2012-25-04]. Dostupné z: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/EN/Broschueren/2010/nat_minderheiten.pdf?__blob=publicationFile

BUSINESSINFO.CZ *Německo – základní informace o teritoriu*. [online]. 2011 [cit. 2011-15-01]. Dostupné z: <http://www.businessinfo.cz/cz/sti/nemecko-zakladni-informace-o-teritoriu/1/1000636/>

- CILTCYMRU.ORG.UK *The provision of support for community languages in secondary schools in Wales: A research report*. Executive Summary: [online]. 2007 [cit. 2012-10-03]. Dostupné z: <http://www.ciltcymru.org.uk/executive-summary/>
- CILT.ORG.UK *Valuing community languages* [online]. 2011 [cit. 2012-15-03]. Dostupné z: http://www.cilt.org.uk/community_languages/making_the_case.aspx
- CIRCA.EUROPA.EU *Evropská politika sousedství*. Dostupné z: http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/relations/framework/article_7239_cs.htm
- CITIZENSHIPFOUNDATION.ORG. *The Citizenship Foundation Strategic Plan 2010-2013*. Dostupné z: http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib_pages_pdf/1295.pdf
- CLILCOMPENDIUM.COM *CLIL milestones: CLIL compendium* [online]. 2002 [cit. 2010-11-18]. Dostupné z: <http://www.clilcompendium.com/miles.htm>.
- COE.INT (a) *Council of Europe: European Language Portfolio* [online]. 2004 [cit. 2011-22-2]. Dostupné z : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html.
- COE.INT (b) *Council of Europe: Publications* [online]. 2004 [cit. 2011-22-2]. Dostupné z : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp
- DEMOGRAFIE.INFO. KAČEROVÁ, E. *ANALÝZA: Cizinci v České republice*. [online]. 2012 [cit. 2012-02-04]. Dostupné z: http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku=&artclID=777&
- EC.EUROPA.EU (a) : *Language policy* [online]. 2008 [cit. 2011-22-01]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_en.htm.
- EC.EUROPA.EU (b) *Evropská komise : Reformovat rozpočet, změnit Evropu* [online]. 1995 [cit. 2009-01-30]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/budget/reform/budget_glance/index_cs.htm.
- ECML.AT: *Coordination* [online]. 2007 [cit. 2011-12-02]. Dostupné z: <http://coordination.ecml.at/Home/tabid/149/language/en-GB/Default.aspx>.
- EUROACTIV.COM (a) *Report: Germany's minority languages in danger* [online]. 2010 [cit. 2012-26-04]. Dostupné z: <http://www.euractiv.com/culture/report-germany-minority-languages-danger/article-174146>
- EURACTIV.COM (b) *Council of Europe calls for UK minority-language push*. [online]. 2011 [cit. 2012-25-04]. Dostupné z: <http://www.euractiv.com/culture/council-europe-calls-uk-minority-language-push/article-162529>
- EUROPASS.CZ *Europass : Vzdělávání v EU* [online]. 2009 [cit. 2009-01-23]. Dostupné z: www.europass.cz.
- HESSEN.DE [online]. 2011 [cit. 2011-20-8]. Dostupné z: http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60
- INCA.ORG.UK *International Curriculum and assessment frameworks*. June 2001, NFER. [online]. 2008 [cit. 2011-02-09]. Dostupné z: <http://www.inca.org.uk/pdf/062001review.pdf>
- INKLUZIVNISKOLA.CZ (a) *Počty cizinců na školách*. [online]. 2012 [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/pocty-cizincu-na-skolach>
- INKLUZIVNISKOLA.CZ (b) *Bariéry cizinců na české škole*. [online]. 2012 [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/bariery-cizincu-na-ceske-skole>

MIGRACEONLINE.CZ: WIETHOLTZ, A. *Výuka jazyků jako nástroj integrace etnických menšin ve Velké Británii a Německu aneb O přežívání historických paradigmat*, Almuth Wietholtz, Praha: Multikulturní centrum Praha, 2007, [online]. 2011 [cit. 2012-22-04]. Dostupné z: <http://www.migraceonline.cz/e-knihovna/?x=1960069>

MLADEZ V AKCI.CZ. *Program Mládež v akci*. Dostupné z: <http://www.mladezvakci.cz/SKOLY-UNESCO.CZ.Přidružené školy UNESCO>. Dostupné z: <http://www.skoly-unesco.cz/>

MSMT.CZ : *Mezinárodní vztahy* [online]. 2008 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/>.

MZP.CZ. *Program LIFE*. Dostupné z: http://www.mzp.cz/cz/komunitarni_program_life

NPU.CZ. *Úmluva o světovém dědictví UNESCO*. Dostupné z: <http://www.npu.cz/pro-odborniky/pamatky-a-pamatkova-pece/zakony-mezinarodni-dokumenty/mezinarodni-dokumenty/unesco/>

OECD OBSERVER.ORG *PISA: The consequences for Germany*. [online]. 2011 [cit. 2011-05-01]. Dostupné z: http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/702/PISA:_The_consequences_for_Germany.html

PORTALJAZYKU.CZ: *Mnohojazyčnost* [online]. 2008 [cit. 2011-12-02]. Dostupné z: <http://www.portaljazyku.cz/texty/dokumenty/sdeleni-mnohojazycnost.html>.

RVP.CZ (a) HUČÍNOVÁ, L., SVOBODA, Z. *Lisabonský proces - Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010* [online]. 2004 [cit. 2011-02-02]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/701/76>.

RVP.CZ (b) *Časté dotazy: ŠVP a RVP obecně*. [online]. 2005 [cit. 2009-02-16]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/1302>.

SKOLY-UNESCO.CZ. *Přidružené školy UNESCO*. [online]. 2006 [cit. 2012-12-05]. Dostupné z: <http://www.skoly-unesco.cz/>

STEB-WIESBADEN.DE *Hessisches Kulturministerium: Fragen und antworten zu G8*, 2010 [online]. 2006 [cit. 2011-02-06]. Dostupné z: <http://www.steb-wiesbaden.de/wp-content/uploads//G8-Brosch%C3%BCre.pdf>

SV.UIO.NO: TRENZ, H.J. *Language Minorities in Europe: Dying species or forerunner of a transnational civil society?* Hans-Jörg Trenz. University of Oslo, 2005, [online]. 2010 [cit. 2012-14-04]. Dostupné z: http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers2005/wp05_20.pdf

TKT:CLIL. *Cambridgeesol.org* [online]. 2010 [cit. 2010-11-18]. Dostupné z: <http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/clil.html>.

UNESCO.ORG : *Dárci a partneři (Donors and Partners)* [online]. 1995 [cit. 2009-01-30]. Dostupné z: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=33421&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO.ORG : *Právní nástroje (Legal instruments)* [online]. 1995 [cit. 2009-01-29]. Dostupné z: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12024&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO.ORG: BABEL[online]. 1995 [cit. 2011-20-02]. Dostupné z: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php?URL_ID=16540&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO.ORG: *Biodiversity and linguistic diversity* [online]. 1995 [cit. 2011-22-02]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/languages-and-multilingualism/endangered-languages/biodiversity-and-linguistic-diversity/>.

UNESCO.ORG: EFA [online]. 1995 [cit. 2011-12-01]. Dostupné z:
<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php?URL_ID=53844&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG: *Languages and multilingualism* [online]. 1995 [cit. 2011-22-02]. Dostupné z:
<<http://www.unesco.org/en/languages-and-multilingualism/legal-instruments/>>.

UNESCO.ORG: LIFE [online]. 1995 [cit. 2011-12-01]. Dostupné z:
<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php?URL_ID=53811&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

UNESCO.ORG: IFAP [online]. 1995 [cit. 2011-24-02]. Dostupné z:
<<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/>>.

UN-HABITAT.ORG. *Medium-Term Strategic and Institutional Plan*. Dostupné z:
<http://www.unhabitat.org/content.asp?typeid=19&catid=10&cid=929>

VARIANTY.CZ [online]. 2008 [cit. 2012-02-01]. Dostupné z: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=7>

WALES.COM *Education system*. [online]. 2010 [cit. 2012-15-04]. Dostupné z:
http://www.wales.com/en/content/cms/english/live/education_system/education_system.aspx

WALES.GOV.UK *Welsh Government*: [online]. 2008 [cit. 2011-18-04]. Dostupné z:
<http://wales.gov.uk/about/organisationexplained/?jsessionid=jhF7PmQJprJlJkLcGj6mjD6HnW2yr2syNk81xtlH5Zf3v7s3w4tj!-587213559?lang=en>

WIKI.RVP.CZ. *Výchova k demokratickému občanství*. Dostupné z:
http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/V%C3%BDchova_k_demokratick%C3%A9mu_ob%C4%8Danstv%C3%AD

WJEC.CO.UK. *Welsh Joint Education Committee*. [online]. 2008 [cit. 2012-18-04]. Dostupné z:
<http://www.wjec.co.uk/?level=112>

Seznam tabulek a schémat

Seznam tabulek:

Tabulka č.1 Vztah širšího a užšího kontextu práce	14
Tabulka č. 2 Specifikace tématu Bilingvní školy a evropské projekty pro účely práce	15
Tabulka č. 3: Nástroje evropské vzdělávací politiky	36
Tabulka č. 4: Subjekty evropské vzdělávací politiky	37
Tabulka č. 5: Rozdíly mezi jazykovým a bilingvním vzděláváním	69
Tabulka č. 6: Vzorce jazykové komunikace v rámci jednotlivých typů bilingvního vzdělávání	75
Tabulka č. 7: Počty cizinců na jednotlivých stupních škol v České republice	80
Tabulka č. 8: Časová dotace anglického jazyka v RVP ZV a RVP G	84
Tabulka č. 9: Vztah výzkumných otázek a použitých metod	104
Tabulka č. 10: Počet žáků, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření v České republice a Německu	107
Tabulka č. 11: Vymezení kódů pro potřeby projektové analýzy	113
Tabulka č. 12: Zdroje pro projektovou analýzu na škole A	117
Tabulka č. 13: Zdroje pro projektovou analýzu na škole B	117
Tabulka č. 14: Souhrn dat projektové analýzy v České republice	118
Tabulka č. 15: Zdroje projektovou analýzu na škole C	120
Tabulka č. 16: Zdroje projektovou analýzu na škole D	121
Tabulka č. 17: Souhrn dat projektové analýzy v Německu	122
Tabulka č. 18: Zdroje pro projektovou analýzu na škole E	125
Tabulka č. 19: Zdroje pro projektovou analýzu na škole F	125
Tabulka č. 20: Souhrn dat projektové analýzy ve Velké Británii	126
Tabulka č. 21: Celkové vyhodnocení projektové analýzy	127
Tabulka č. 22: Procentuální podíl tematického zaměření realizovaných projektů (Česká republika)	131
Tabulka č. 23: Procentuální podíl žáků, kteří mají/nemají zájem o evropskou problematiku (Česká republika)	131
Tabulka č. 24: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují rozvoj interkulturních dovedností (Česká republika)	132
Tabulka č. 25: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují spolupráci s místním regionem (Česká republika)	132

Tabulka č. 26: Procentuální podíl projektů, které jsou propojovány s výukou (Česká republika)	133
Tabulka č. 27: Procentuální podíl tematického zaměření realizovaných projektů (Německo)	137
Tabulka č. 28: Procentuální podíl žáků, kteří mají/nemají zájem o evropskou problematiku (Německo)	138
Tabulka č. 29: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují rozvoj interkulturních dovedností (Německo)	138
Tabulka č. 30: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují spolupráci s místním regionem (Německo)	139
Tabulka č. 31: Procentuální podíl projektů, které jsou propojovány s výukou (Německo)	140
Tabulka č. 32: Procentuální podíl tematického zaměření realizovaných projektů (Velká Británie, Wales)	144
Tabulka č. 33: Procentuální podíl žáků, kteří mají/nemají zájem o evropskou problematiku (Velká Británie, Wales)	144
Tabulka č. 34: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují rozvoj interkulturních dovedností (Velká Británie, Wales)	145
Tabulka č. 35: Procentuální podíl evropských projektů bilingvních škol, které podporují spolupráci s místním regionem (Velká Británie, Wales)	145
Tabulka č. 36: Procentuální podíl projektů, které jsou propojovány s výukou (Velká Británie, Wales)	146

Seznam schémat:

Schéma č. 1: Evropské projekty ve struktuře výzkumného pole	11
Schéma č. 2: Postupy disertační práce	16
Schéma č. 3: EVP EU a OSN a jejich sféry působení	38

Seznam příloh

Příloha A: Výzkumné materiály v českém jazyce

Dotazník pro studenty

Rozhovor s učiteli

Případová studie školy a analýza projektů - záznamový arch

Příloha B: Výzkumné materiály v německém jazyce

Nachfragebogen für Schüler der bilingualen Schulen

Interview mit Lehrer der bilingualen Schulen

Příloha C: Výzkumné materiály v anglickém jazyce

Questionnaire for pupils of bilingual schools

Interview with teachers of bilingual schools

Příloha A: Výzkumné materiály v českém jazyce

Dotazník pro studenty

Rozhovor s učiteli

Případová studie školy a analýza projektů

DOTAZNÍK

*Milí studenti, prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku, jehož vyhodnocení mi poslouží výhradně k získání dat pro moji disertační práci na téma Bilingvní školy a evropské projekty. Dotazník je anonymní, proto se prosím nepodepisujte. Vždy prosím zakroužkujte **POUZE JEDNU Z NABÍZENÝCH VARIANT**, případně vyplňte požadované údaje. Děkuji Vám za spolupráci. Mgr. K. Pávková*

Pohlaví:	
Věk:	
Národnost:	
V jakém jazyce (nebo jazycích) probíhá komunikace ve Vaší rodině?	
Národnost otce:	
Národnost matky:	
Jaké jazyky studujete?	
Jaké jazyky jste studoval/la?	

1. Účastnil/la jste si již v rámci svého studia realizace vzdělávacího projektu? (**ZA PROJEKT POVAŽUJTE i mezinárodní studentskou výměnu, soutěže, olympiády, pěvecký sbor, divadelní projekt, konferenci, festival, výstavu, apod.**)

a) **ANO** - uveďte počet projektů: (snažte se počet alespoň odhadnout) b) **NE**

2. Chtěl/la byste se v budoucnu zúčastnit **evropského projektu** (=vzdělávacího projektu s evropskou tematikou)?

a) **ANO** b) **NE**

Rozveďte, prosím, proč **ANO**/ proč **NE**:

3. Myslíte si, že Vás účast na evropských projektech motivovala k dalšímu studiu?

a) **ANO** b) **SPÍŠE ANO** c) **SPÍŠE NE** d) **NE** e) **JINÉ-vyplňte:**

4. Myslíte si, že Vám účast na evropských projektech umožnila posílit Vaše individuální zájmy?

a) **ANO** b) **SPÍŠE ANO** c) **SPÍŠE NE** d) **NE** e) **JINÉ-vyplňte:**

5. Myslíte si, že Vám účast na evropských projektech umožnila získat více prostoru pro sebevyjádření?

a) **ANO** b) **SPÍŠE ANO** c) **SPÍŠE NE** d) **NE** e) **JINÉ-vyplňte:**

6. Myslíte si, že jste si prostřednictvím účasti na evropských projektech uvědomili odpovědnost za vlastní vzdělávání?

a) **ANO** b) **SPÍŠE ANO** c) **SPÍŠE NE** d) **NE** e) **JINÉ-vyplňte:**

7. Zajímá Vás evropská problematika?

a) **ANO** b) **SPÍŠE ANO** c) **SPÍŠE NE** d) **NE** e) **JINÉ-vyplňte:**

8. Co Vás motivovalo ke studiu na bilingvním gymnáziu?

a) zaměření na studium jazyků b) prestiž a úroveň gymnázia c) přání rodičů

d) **JINÉ- vyplňte:**

9. **Vyplňte** prosím následující tabulku týkající se projektů, kterých jste se účastnil/la:

	projekt I.	projekt II.	projekt III.	projekt IV.
název projektu				
typ aktivity (soutěž, festival, koncert, studijní výměna, výstava...)				
doba trvání (3 dny, 2 týdny, 1 měsíc apod.)				
název školy , která projekt organizovala				
Jednalo se o mezinárodní projekt ?	a) ANO b) NE	a) ANO b) NE	a) ANO b) NE	a) ANO b) NE
Pokud ano, s jakými zeměmi Vaše škola spolupracovala?				
Jednalo se o projekt tématicky zaměřený na jednu z následujících problematik?	a) evropská politika b) mezinárodní mír c) interkulturní dialog d) cizí jazyky e) humanitární projekty f) ochrana životního prostředí g) lidská práva h) zdraví i) humanitní vědy j) přírodní vědy k) JINÉ - vyplňte:	a) evropská politika b) mezinárodní mír c) interkulturní dialog d) cizí jazyky e) humanitární projekty f) ochrana životního prostředí g) lidská práva h) zdraví i) humanitní vědy j) přírodní vědy k) JINÉ- vyplňte:	a) evropská politika b) mezinárodní mír c) interkulturní dialog d) cizí jazyky e) humanitární projekty f) ochrana životního prostředí g) lidská práva h) zdraví i) humanitní vědy j) přírodní vědy k) JINÉ- vyplňte:	a) evropská politika b) mezinárodní mír c) interkulturní dialog d) cizí jazyky e) humanitární projekty f) ochrana životního prostředí g) lidská práva h) zdraví i) humanitní vědy j) přírodní vědy k) JINÉ- vyplňte:
Jednalo se o projekt realizovaný ve spolupráci s jinou školou/školami nebo jinou institucí?	a) ANO - vyplňte název instituce: b) NE	a) ANO - vyplňte název instituce: b) NE	a) ANO - vyplňte název instituce: b) NE	a) ANO - vyplňte název instituce: b) NE
Byl projekt realizován v rámci školní výuky?	a) ANO b) ČÁSTEČNĚ c) NE	a) ANO b) ČÁSTEČNĚ c) NE	a) ANO b) ČÁSTEČNĚ c) NE	a) ANO b) ČÁSTEČNĚ c) NE
Podporovala podle Vás realizace projektu spolupráci s místním regionem?(region, kde se nachází vaše škola)	a) ANO b) SPÍŠE ANO c) SPÍŠE NE d) NE	a) ANO b) SPÍŠE ANO c) SPÍŠE NE d) NE	a) ANO b) SPÍŠE ANO c) SPÍŠE NE d) NE	a) ANO b) SPÍŠE ANO c) SPÍŠE NE d) NE
Podporoval podle Vás projekt rozvoj interkulturních dovedností (schopnost mezikulturního porozumění a spolupráce)?	a) ANO b) SPÍŠE ANO c) SPÍŠE NE d) NE	a) ANO b) SPÍŠE ANO c) SPÍŠE NE d) NE	a) ANO b) SPÍŠE ANO c) SPÍŠE NE d) NE	a) ANO b) SPÍŠE ANO c) SPÍŠE NE d) NE
Účastnil/la jste se projektu opakovaně?	a) ANO - uved'te kolikrát: b) NE	a) ANO - uved'te kolikrát: b) NE	a) ANO - uved'te kolikrát: b) NE	a) ANO - uved'te kolikrát: b) NE

ROZHOVOR

Název bilingvní školy:	Datum a čas:
Jméno učitele/ředitele:	Vyučovací jazyk(y):
Pohlaví: žena / muž:	Délka praxe:
Vyučovací předmět(y):	Počet let ve funkci:
	Kvalifikace, studium:

1. Účastnil/la jste se již na této nebo jiné škole realizace vzdělávacího projektu?
2. Pokud ANO: (příp. JAK JE TOMU VĚTŠINOU U PROJEKTŮ, pokud je jich mnoho)
 - a) O jakou školu šlo? (název, zaměření):
 - b) O jaký projekt šlo? (název, délka trvání, počet účastníků):
 - c) Jaké měl zaměření? (humanitní, přírodovědné, jiné:.....)
 - d) Na jaké úrovni byl realizován? (školní, regionální, národní, mezinárodní)
 - e) Kdo ho vypsál?
 - f) Byl zaměřen na evropskou problematiku? (mezinár. přesah a spolupř.)
 - a) ANO b) NE c) JINÉ:
3. Podporoval podle Vás projekt/ty spolupráci s místním regionem?
4. Podporoval podle Vás projekt/ty rozvoj interkulturních dovedností?
5. Chystá se na zdejší škole nějaký vzdělávací projekt?
6. Pokud ANO:
 - a) O jaký projekt půjde? (název, délka trvání, zaměření):
 - b) Kdo ho vypsál?
 - c) Bude zaměřen na evropskou problematiku?
 - d) Jaké bude mít zaměření? (humanitní, přírodovědné, jiné:.....)
 - e) Na jaké úrovni bude realizován? (školní, regionální, národní, mezinárodní)
7. Myslíte si, že jsou bilingvní školy pro realizaci evropských projektů vhodnější, než školy ostatní?
8. Propojujete výuku s aktivitami souvisejícími s realizací evropských projektů, pokud je to možné?
9. Inspirujete se při přípravě na výuku realizovanými evropskými projekty ostatních škol nebo institucí?
10. Vykládáte učivo v jednotlivých vyučovacích předmětech v kontextu evropské problematiky?
11. Máte zkušenosti s projektovou metodou výuky? Pokud ano, jaké?:
12. Uplatňujete ve výuce projektovou metodu výuky?
13. Umožňuje podle Vás účast školy na evropských projektech učitelům prostor pro další vzdělávání?
14. Umožňuje podle Vás realizace evropských projektů žákům naučit se lépe pracovat s informačními zdroji?

15. Myslíte si, že účast na evropských projektech žáky motivuje k dalšímu studiu?
16. Myslíte si, že účast na evropských projektech posiluje individuální zájmy žáků?
17. Myslíte si, že účast na evropských projektech umožňuje žákům získat více prostoru pro sebevyjádření?
18. Myslíte si, že si žáci prostřednictvím účasti na evropských projektech uvědomují odpovědnost za vlastní vzdělávání?
19. Umožňuje podle Vás účast bilingvních škol na evropských projektech vytváření mezinárodních kolektivů?
20. Umožňuje podle Vás účast bilingvních škol na evropských projektech vytváření partnerství škol?
21. Jak vybíráte/oslovujete partnerské školy?
22. Na jaké úrovni vaše škola nejčastěji realizuje evropské projekty?
a) školní b) regionální c) národní d) mezinárodní
23. Na co jsou podle Vás evropské projekty bilingvních gymnázií většinou tématicky a obsahově zaměřeny?
a) humanitně b) přírodovědně c) jinak:
24. Slyšel jste o metodě výuky CLIL?
25. Využíval jste někdy ve výuce metodu výuky CLIL?
26. Jaký máte názor na tuto metodu?
27. Jak jste se adaptoval na výuku na bilingvním gymnáziu? Jak jste se vyrovnal se specifiky bilingvní výuky?
28. Vyhovují Vám učebnice, které využíváte?
29. Vyhovuje Vám francouzský styl výuky (Fr. metodika zkoušení apod.)?
30. Jak by podle Vás měla ideálně vypadat studijní dráha učitele bilingvní školy?

PŘÍPADOVÁ STUDIE ŠKOLY A ANALÝZA PROJEKTŮ

I. Informace o bilingvní škole

Země:	
Název bilingvní školy:	
Zajímavost o škole:	
Zařazení do stupnice ISCED:	
Délka studia:	
Věkové rozmezí studentů:	
Jazyky, ve kt. probíhá výuka:	
Předměty vyučované v mateřském jazyce:	
Předměty vyučované v cizím jazyce:	
Forma jazykové přípravy studentů:	
Obsah přijímacích zkoušek:	
Obsah maturitních zkoušek:	
Počet studentů:	
Počet pedagogů:	
Typické vzdělání učitelů:	
Název národního kurikula:	
Název školního kurikula:	
Stálé partnerské školy:	
Ostatní partnerské subjekty:	
Členství v síti škol:	
Plánované projekty:	
Realizované projekty:	

II. Projekty bilingvní školy

Název projektu 1:	
Tematické zaměření projektu:	
Země zapojené do projektu:	
Projekt školní / regionální / národní / mezinárodní:	
Vypisovatel/organizátor projektu :	
Spolupracující subjekt(y):	
Počet účastníků:	studenti: pedagogové:
Věkové rozmezí účastníků:	
Jazyky projektu:	
Délka trvání projektu:	
Počet opakování projektu:	
Roky, kdy se projekt konal:	
Zahájení posledního běhu projektu:	
Ukončení posledního běhu projektu:	
Aktivity studentů realizované v průběhu projektu:	
Aktivity studentů realizované ve výuce:	
Předměty, na které byly aktivity svým obsahem vázané:	
Výjezdy do zahraničí (počet účastníků, délka trvání, cílová destinace):	
Příležitost pro vzdělávání pedagogů:	
Podpora spolupráce s regionem:	
Podpora rozvoje interkulturních dovedností:	
Výstup projektu:	
Finanční zdroj projektu:	
Informační zdroje použité v rámci projektu:	
Další projekty sloužící jako inspirace:	
Název informačního zdroje o projektu:	

Příloha B: Výzkumné materiály v německém jazyce

Nachfragebogen für Schüler der bilingualen Schulen

Interview mit Lehrer der bilingualen Schulen

FRAGEBOGEN

Liebe Studenten, ich bitte Sie um Ausfüllen des folgenden Fragebogens. Es ist anonym und die erhaltenen Daten nutze ich nur für Forschungszwecke meiner Dissertationsarbeit mit dem Thema Bilinguale Schulen und Europäische Projekte. Markieren Sie, bitte, nur eine der angebotenen Varianten, bzw. füllen Sie die gewünschten Angaben aus. Für Ihre Zusammenarbeit bedankt sich Mgr. K. Pávková

Geschlecht: Frau/ Herr:	
Alter:	
Nationalität:	
Welche Sprache sprechen Sie in Ihrer Familie?	
Nationalität des Vaters:	
Nationalität der Mutter:	
Welche Fremdsprachen lernen Sie?	
Welche Fremdsprachen haben Sie gelernt?	

1. Haben Sie im Rahmen des Studiums an einem Bildungsprojekt teilgenommen? (**Beispiele der Projekte:** internationaler Schüleraustausch, Wettbewerb, Olympiaden, Konferenz, Festival, Ausstellung, Schulfeste, Schülersängerchor, Schülertheater...)
 a) **JA - die Anzahl der Projekte:** b) **NEIN**
2. Möchten Sie in der Zukunft an einem Europäischen Projekt teilnehmen? (=Projekt auf die Europäische Problematik gerichtet)?
 b) **JA** b) **NEIN**
Führen Sie, bitte, näher aus, warum JA, warum NEIN:

3. Meinen Sie, dass die Teilnahme an den Europäischen Projekten Sie für ein weiteres Studium motiviert hat?
 b) **JA** b) **EHER JA** c) **EHER NEIN** d) **NEIN** e) **ANDERES- füllen Sie aus:**
4. Meinen Sie, dass Ihre Teilnahme an den Europäischen Projekten Ihnen ermöglichte Ihre individuellen Interessen zu kräftigen?
 a) **JA** b) **EHER JA** c) **EHER NEIN** d) **NEIN** e) **ANDERES- füllen Sie aus:**.....
5. Meinen Sie, dass die Teilnahme an den Europäischen Projekten Ihnen ermöglichte mehr Raum für Ihre eigene Selbstdarstellung zu gewinnen?
 a) **JA** b) **EHER JA** c) **EHER NEIN** d) **NEIN** e) **ANDERES- füllen Sie aus:**
6. Meinen Sie, dass die Teilnahme an den Europäischen Projekten Ihre Verantwortung für Ihre eigene Bildung förderte?
 a) **JA** b) **EHER JA** c) **EHER NEIN** d) **NEIN** e) **ANDERES- füllen Sie aus:**
7. Interessieren Sie sich für europäische Problematik?
 a) **JA** b) **EHER JA** c) **EHER NEIN** d) **NEIN** e) **ANDERES- füllen sie aus:**
8. Was hat Sie zur Bildung am bilingualen Gymnasium motiviert?
 a) **Focus auf Fremdsprachen** b) **Prestige des Gymnasiums** c) **Wunsch der Eltern**
 d) **ANDERES- füllen Sie aus:**

9. **Füllen** Sie bitte diese Tabelle über die Projekte aus, an den Sie teilgenommen haben:

	Projekt I.	Projekt II.	Projekt III.	Projekt IV.
Name des Projekts				
Aktivität: (Wettbewerb, Konferenz, Theater...)				
Projektdauer: (Tage, Wochen, Monaten...)				
Name der Schule, die das Projekt organisierte.				
Ging es um ein internationales Projekt?	a) JA b) NEIN	a) JA b) NEIN	a) JA b) NEIN	a) JA b) NEIN
Wenn ja, mit welchen Ländern hat Ihre Schule zusammengearbeitet?				
War das Projekt auf eins von diesen Themen gerichtet?	a) Europäische Politik b) Internationaler Frieden c) Interkultureller Dialog d) Fremdsprachen e) Humanitäre Problematik f) Umweltschutz g) Menschenrechte h) Gesundheit i) Geisteswissenschaft j) Naturwissenschaft k) Anderes- füllen Sie aus:	a) Europäische Politik b) Internationaler Frieden c) Interkultureller Dialog d) Fremdsprachen e) Humanitäre Problematik f) Umweltschutz g) Menschenrechte h) Gesundheit i) Geisteswissenschaft j) Naturwissenschaft k) Anderes- füllen Sie aus:	a) Europäische Politik b) Internationaler Frieden c) Interkultureller Dialog d) Fremdsprachen e) Humanitäre Problematik f) Umweltschutz g) Menschenrechte h) Gesundheit i) Geisteswissenschaft j) Naturwissenschaft k) Anderes- füllen Sie aus:	a) Europäische Politik b) Internationaler Frieden c) Interkultureller Dialog d) Fremdsprachen e) Humanitäre Problematik f) Umweltschutz g) Menschenrechte h) Gesundheit i) Geisteswissenschaft j) Naturwissenschaft k) Anderes- füllen Sie aus:
Wurde das Projekt in Zusammenarbeit mit einer anderen Schule oder Institution realisiert?	a) JA - füllen Sie den Namen der Institution aus: b) NEIN	a) JA - füllen Sie den Namen der Institution aus: b) NEIN	a) JA - füllen Sie den Namen der Institution aus: b) NEIN	a) JA - füllen Sie den Namen der Institution aus: b) NEIN
Wurde das Projekt im Rahmen des Schulunterrichts realisiert?	a)JA b)TEILWEISE c)NEIN	a)JA b)TEILWEISE c)NEIN	a)JA b)TEILWEISE c)NEIN	a)JA b)TEILWEISE c)NEIN
Unterstützte das Projekt die Mitarbeit mit der Region, in der sich Ihre Schule befindet?	a)JA b)EHER JA c)EHER NEIN d)NEIN	a)JA b)EHER JA c)EHER NEIN d)NEIN	a)JA b)EHER JA c)EHER NEIN d)NEIN	a)JA b)EHER JA c)EHER NEIN d)NEIN
Hat das Projekt die Entwicklung der interkulturellen Fertigkeiten (die Fähigkeit eines interkulturellen Verständnisses und Mitarbeit) gefördert?	a)JA b) EHER JA c)EHER NEIN d)NEIN	a)JA b)EHER JA c)EHER NEIN d)NEIN	a)JA b)EHER JA c)EHER NEIN d)NEIN	a)JA b)EHER JA c)EHER NEIN d)NEIN
Haben Sie an der Projekt wiederholt teilgenommen?	a) JA – füllen Sie wievielmals aus: b)NEIN	a) JA – füllen Sie wievielmals aus: b)NEIN	a) JA – füllen Sie wievielmals aus: b)NEIN	JA – füllen Sie wievielmals aus: b) NEIN

INTERVIEW

Name der bilingualen Schule:	Datum, Zeit:
Name des Lehrers:	Unterrichtssprache:
Geschlecht: Frau/ Herr:	Dauer der Berufserfahrungen:
	Dauer der Arbeit auf dieser Position:
Unterrichtsfächer:	Qualifikation, Studium:

1. Haben Sie schon an einem Bildungsprojekt in dieser Schule teilgenommen?
2. Wenn ja:
 - a) Welche Projekte waren es (Namen):
 - b) Wer organisierte die Projekte?
 - c) Waren die Projekte auf Europäische Problematik gerichtet?
3. Unterstützte das Projekt die Mitarbeit mit der Region, in der sich Ihre Schule befindet?
4. Haben die Projekte die Entwicklung der interkulturellen Fertigkeiten (die Fähigkeit eines interkulturellen Verständnisses und Mitarbeit) gefördert?
5. Wird jetzt ein neues Projekt geplant?
6. Wenn ja - Was für eins (Name, Richtung)?
7. Meinen Sie, dass bilinguale Schulen für Europäische Bildungsprojekte geeigneter sind als die anderen Schulen?
8. Verbinden Sie die Realisation der Projekte mit dem Unterricht?
9. Sind die an anderen Schulen realisierten Projekte eine Inspiration für Ihre Projekte?
10. Unterrichten Sie im Kontext der Europäischen Problematik?
11. Haben Sie Erfahrung mit der Methode des Projektunterrichts? Welche?
12. Nutzen Sie diese Projektmethode in Ihrem Unterricht?
13. Meinen Sie, dass die Teilnahme der Schule an den Europäischen Projekten eine Möglichkeit zu weiterer Bildung der Lehrer bietet?
14. Meinen Sie, dass die Realisation der Europäischen Projekte den Schülern/innen hilft, besser mit den Informationsquellen zu arbeiten?
15. Kann die Teilnahme an den Projekten die Schüler/innen zum weiteren Studium motivieren?

16. Kann die Teilnahme an den Projekten individuelle Interessen der Studenten fördern?
17. Meinen Sie, dass die Teilnahme an den Projekten mehr Raum zur Selbstdarstellung der Schüler/innen bietet?
18. Können die Projekte die Verantwortung der Schüler/innen für ihre eigene Bildung fördern?
19. Ermöglicht die Teilnahme an den Europäischen Projekten ein Entstehen von internationalen Kollektiven?
20. Ermöglicht die Teilnahme an den Europäischen Projekten ein Entstehen von Schulpartnerschaften (Partnerships)?
21. Wie suchen Sie Ihre Partnerschulen aus?
22. Auf welcher Stufe werden die Projekte meistens realisiert (im Rahmen der Schule, regional, national oder international)?
23. Worauf sind meistens die Projekte gerichtet? (Geisteswissenschaft, Naturwissenschaft, Andere:.....)

24. Kennen Sie die CLIL-Unterrichtsmethode?
25. Haben Sie die CLIL-Methode benutzt?
26. Was meinen Sie von CLIL-Methode?
27. Wie haben Sie sich an das Unterrichtssystem am bilingualen Gymnasium gewöhnt?
28. Sind Sie mit den Lehrbüchern, mit denen Sie arbeiten, zufrieden?
29. Was meinen Sie über deutsche Unterrichtsmethoden? Meinen Sie, dass sie sich von den tschechischen unterscheiden? Wie?
30. Wie sollte eine ideale Qualifikation des Lehrers am bilingualen Gymnasium aussehen?

Příloha C: Výzkumné materiály v anglickém jazyce

Questionnaire for pupils of bilingual schools

Interview with teachers of bilingual schools

QUESTIONNAIRE

Sex: Male Female	Father's nationality:
Age:	Mother's nationality:
Nationality:	
Which language do you speak in your family?	
Which foreign language(s) are you studying?	
Which foreign language(s) have you studied?	

1. Have you ever taken part in any education projects since year 11 (since the age of 15)? *(It could have been active participation in: contests, festivals, exhibitions, conferences, excursions, school theatre/ choir, sport activities, international exchanges/trips etc.)*

a) **YES** - fill in the number, please: (try to guess) b) **NO**

IN YOUR LESSONS YOU HAVE MOST PROBABLY ALREADY EXPERIENCED ACTIVITIES AIMED AT EUROPEAN ISSUES = THESE COULD HAVE BEEN GROUP TASKS, PRESENTATIONS, LONG TERM PROJECTS, CLASS/SCHOOL PROJECTS ETC...LET'S CALL THESE **"EUROPEAN PROJECTS"**.

2. Would you say that the participation in European projects has motivated you to continue in your studies?

c) **YES** b) **GENERALLY YES** c) **GENERALLY NO** d) **DEFINITELY NO**

e) Any comment:

3. Would you say that the participation in European projects has encouraged your individual interests?

a) **YES** b) **GENERALLY YES** c) **GENERALLY NOT** d) **DEFINITELY NOT**

e) Any comment:

4. Would you say that the participation in European projects has given you more opportunities for self-expression (for expressing your opinion)?

b) **YES** b) **GENERALLY YES** c) **GENERALLY NOT** d) **DEFINITELY NOT**

e) Any comment:

5. Do you think that taking part in European Projects has helped you to take responsibility for your own education?

a) **YES** b) **GENERALLY YES** c) **GENERALLY NOT** d) **DEFINITELY NOT**

e) Any comment:

6. Are you interested in European issues?

a) **YES** b) **GENERALLY YES** c) **GENERALLY NOT** d) **DEFINITELY NOT**

e) Any comment:

7. Would you like to tak part in European projects in the future?

a) **YES**, explain why, please.....

b) **NO**, explain why, please.....

8. What is the reason why are studying at this school?

b) focus on languages b) school's reputation c) parents' influence d) Any comment:

9. Please, fill in the following chart on projects in which you have taken part.

	project I.	project II.	project III.	project IV.
Project name				
Activity (exchange, contest, festival, trip...)				
Duration (4 hours, 3 days, 2 weeks, 1 month etc.)				
name of the school/institution that organised the project				
Was it an international project?	a) YES b) NO	a) YES b) NO	a) YES b) NO	a) YES b) NO
If so, with which countries , has your school cooperated?				
Was the project aimed at one of the following themes ?	a) European politics b) international peace c) intercultural dialogue d) foreign languages e) humanitarian work f) protection of the environment g) human rights h) health i) humanities j) natural sciences k) Any comment:	a) European politics b) international peace c) intercultural dialogue d) foreign languages e) humanitarian work f) protection of the environment g) human rights h) health i) humanities j) natural sciences k) Any comment:	a) European politics b) international peace c) intercultural dialogue d) foreign languages e) humanitarian work f) protection of the environment g) human rights h) health i) humanities j) natural sciences k) Any comment:	a) European politics b) international peace c) intercultural dialogue d) foreign languages e) humanitarian work f) protection of the environment g) human rights h) health i) humanities j) natural sciences k) Any comment:
Was the project organised in cooperation with another school/institution?	a) YES - fill in the name: b) NO	a) YES - fill in the name: b) NO	a) YES - fill in the name: b) NO	a) YES - fill in the name: b) NO
Did the project take place in the school itself ?	a) YES b) PARTIALLY c) NO	a) YES b) PARTIALLY c) NO	a) YES b) PARTIALLY c) NO	a) YES b) PARTIALLY c) NO
Has the organisation of the project supported cooperation with a local region ?	a) YES b) GENERALLY YES c) GENERALLY NOT d) DEFINITELY NOT	a) YES b) GENERALLY YES c) GENERALLY NOT d) DEFINITELY NOT	a) YES b) GENERALLY YES c) GENERALLY NOT d) DEFINITELY NOT	a) YES b) GENERALLY YES c) GENERALLY NOT d) DEFINITELY NOT
Has the project supported the development of intercultural competences ?	a) YES b) GENERALLY YES c) GENERALLY NOT d) DEFINITELY NOT	a) YES b) GENERALLY YES c) GENERALLY NOT d) DEFINITELY NOT	a) YES b) GENERALLY YES c) GENERALLY NOT d) DEFINITELY NOT	a) YES b) GENERALLY YES c) GENERALLY NOT d) DEFINITELY NOT
Have you taken part in the project more than once ?	a) YES, write how many times : b) NO	a) YES - write how many times : b) NO	a) YES - write how many times : b) NO	a) YES - write how many times : b) NO

INTERVIEW SHEET

School name:	Date and time:
Teacher name:	Language of instruction:
Sex: male/female:	Length of teaching experience:
	Number of years at the position:
Subjects of instruction:	Qualification, subjects:

1. Have you ever taken part at the organisation of education project?
a) YES b) NO c) OTHER:

2. IF YES:
 - a) school name/ type:
 - b) kind of a project: (name, duration, number of participants):
 - c) focus (humanities, science, other.....)
 - d) organization level (school, regional, national, international)
 - e) organizer?
 - f) was the project aimed at european issues?

3. Has the project supported cooperation with a local region?
4. Has the project supported development of intercultural competences?
5. Is the school preparing for participation at any new education project?
6. IF YES:
 - a) school name/ type:
 - b) kind of a project: (name, duration, number of participants): focus (humanities, science, other.....)
 - c) organization level (school, regional, national, international)
 - d) organizer?
 - e) was the project aimed at european issues?

7. Would you say that schools that offer bilingual study programmes are more suitable for the participation at European projects than other schools?
8. Do you join your instruction with European projects if possible? (= activities that would be attached to the participation at European projects)
9. Are the finished European projects of other schools / institutions an inspiration for you? Do you use these as inspirative resources?
10. Do you teach your subjects in European contexts?
11. Do you have any experience with the project instruction method?
.....
12. Do you apply this instruction method nowadays?
13. Would you say that school participation at European projects provides teachers with opportunities for their further education?

14. Does it help students to learn how to work with information resources?
15. Would you say that participation at European projects can motivate students to continue in their studies?
16. Do you think that participation at European projects can foster student's individual interests?
17. Do you think that participation at European projects provides students with more opportunities for their self-expression?
18. Do you think that participation at European projects can help students to realize responsibility for their education?
19. Would you say that participation at European projects can support the foundation of international collectives/nets of schools or other education institutions?
20. Does the participation at European projects enable the foundation of new school partnerships?
21. How do you choose/look for your partner schools?
22. On which organisation base does your school most frequently organize education projects?
a) school b) regional c) national d) international
23. What is the focus of European projects at schools that offer bilingual study programmes? a) humanities b) natural sciences c) OTHER:
24. Do you know the method of instruction called CLIL?
25. Have you practically used CLIL?
26. What do you think of it?
27. How do you find teaching one subject both in English and Welsh?
28. Are there adequate resources for you to teach through the medium of Welsh? Are these textbooks designed particularly for bilingual instruction?
29. What is typical for British instruction? Are there any typical features within british instruction?
30. What should be ideal study path of a teacher at a bilingual school?

Souhlas s půjčováním

Souhlasím s tím, aby moje disertační práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze2012

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum

